

54854

54854

1-5 telj.

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1969. 9. ÉVFOLYAM

38
1

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gálfi József (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllész Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János (Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzsolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Dr. Szendrei János (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

Dr. Füle Sándor: Pedagógusképzés és továbbképzés	1
Dr. Kerégyártó Imre: Nevelési eredményeink elemzése	3
Dr. Zukovits Imre: A játékoság szerepe az oktatásban	7
Bokor Istvánné: Csoportfoglalkozás a 2. osztályban a nyelvtan-helyesírás órán	12
Csillik László: Korszerű utakon a történelem tanításban	16
Rápolthy Viktor: Az érzelmi nevelés jelentősége és eredményessége az általános iskolai ének—zene tanterv követelményeinek végrehajtásában	22
Dr. Tóth István: A filmesztétikai nevelés jelentősége az általános iskolában („A légy jó mindhalálig” című film elemzése)	27
Dr. Várkonyi Nándor: Kísérleti eszközök készítése gyakorlati órákon	29
NEMZETKÖZI SZEMLE (Miklósvári Sándor)	36
Magyar nevelési folyóirat Jugoszláviában	39
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	41
Lakatos Pál: Tanyán tanító nevelők problémái	41
Szabó Mihályné: Iskolaközösségünk és a fiatal nevelők	42
MŰHELY	44
Pálmai Kálmán: Mire való a tankönyv	44
Harmat István: A csoportos oktatás alkalmazása az általános iskolai történelemtanításban	44
Ráduly Ilona: Magyar irodalom 5. osztály	47
Függ Tiborné: Egy új kezdeményezés üdvözlése	50
Bálint József: A derékszögű háromszög tulajdonságai	51
SZEMLE	55
Elekes Mihály: Vita az ifjúsági irodalomról, jelenkor 1965—66	55

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4 útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 6000 példányban
Szegedi Nyomda 69-6138

Pedagógusképzés és továbbképzés

A korszerűsítés lázában élünk. Minden területen keressük azokat az alapvető tennivalókat, amelyek megoldása meggyorsíthatja hazánk, szocialista társadalmunk, a szocialista világrendszer fejlődését. Így van ez a pedagógusképzés és a továbbképzés terén is. Korunkban a tudományok és a technika egyre gyorsabb fejlődése tapasztalható. E „gyorsuló fejlődés” konzekvenciáit a pedagógusképzésre is le kell vonnunk. A pedagógusképzés szervezeti, tartalmi, módszerbeli korszerűsítése felszabadulásunk óta tart. Napjainkban újabb jelentős állomásához, a további tartalmi és a módszerbeli korszerűsítés szakaszába érkezett el.

Ha a korszerűsítés lényegét a magunk területén jól ragadjuk meg, akkor az általános iskola érdekeinek hatékonyabb szolgálata lesz az eredmény.

A pedagógusképzés korszerűsítésével kapcsolatosan nemrégiben azt is megfogalmaztuk, hogy a pedagógusképzést és továbbképzést „közelebb kell hozni egymáshoz”. Ezzel az igénnyel az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés, de a magyar művelődésügy minden munkása egyetért. A pedagógusképzés és továbbképzés egymáshoz közelítésének folyamata napjainkban a világ nagy részében megindult. Tehát nem csak magyarországi vagy a szocialista országokon belüli jelenségről van szó. Egyes országok a probléma megoldásában előbb járnak mint mi. Hazánkban is egyre jobban megteremtődnek a pedagógusképzés és továbbképzés szorosabb kapcsolatának feltételei. 1968. októberében egy minisztériumi utasítás jelent meg a pedagógusképző intézmények szerepéről és feladatairól a pedagógusok továbbképzésében. Ez az utasítás kimondja...

„Kíváncsú, hogy az intézményeknek a továbbképzésben eddig betöltött szerepe az általános iskolai oktató-nevelőmunka hatékonyságának fokozása érdekében rendszeressé váljék.”

Az utasítás alapján, *a pedagógusképző intézmények a továbbképzésben kizárólag tartalmi jellegű feladatot vállalhatnak.* Az utasítás felhívja a pedagógusképző intézmények vezetőinek figyelmét a továbbképzésben már bevált formákra, a tájékoztató jellegű előadásokra, konzultációkra, kísérleteket bemutató foglalkozásokra, bemutató tanításokra, kölcsönös tapasztalatcsere-látogatásokra, tanfolyamok rendezésére, mind-ezen formák komplex alkalmazására.

Remélhetőleg, minden érdekelt oktatóban, gyakorló iskolai nevelőben tudatosodik, hogy a pedagógusképző intézmények a továbbképzésben vállalt feladataik teljesítésével *évről-évre igazi „vizsgát” tesznek*. A széles pedagógus közvélemény előtt bizonyíthatják, hogy jó kezekben van a jövő pedagógus nemzedékének nevelése. A továbbképzések alkalmain hamarosan kiderül, hogy a pedagógusképző intézmények a tudományokat, korszerű ismereteket magas színvonalúan, *a mindennapi pedagógiai gyakorlatban alkalmazhatóan* képesek-e közvetíteni azoknak is, akik már az „igazi” oktatási-nevelési folyamatban fejlesztik, alakítják a szocialista személyiséget, a ma és a jövő emberét. E nagyon jelentős feladat betöltéséhez arra van szükség, hogy a továbbképzés tartalmát adó szakemberek képessé váljanak tudományuk differenciált, a gyakorlat igényeinek mindenben megfelelő nyújtására. Ezt nem könnyű megvalósítani! Mire gondolok itt? Nem csak a továbbképzési formák komplex alkalmazására van szükség, hanem a formákkal egységben, *a továbbképzés tartalmában ugyancsak komplexen kell nyújtani* pl. a filozófiai, etikai, esztétikai, a modern pedagógiai, pszichológiai, biológiai, logikai, szociológiai ismereteket. E tudományoknak, a pedagógiai gyakorlat hatékonyságának növeléséhez szükséges ismeretanyagát, a továbbképzésben résztvevő előadóknak, a foglalkozásokat vezetőknak — az elégséges mélységű differenciálás mellett — *integrálniok kell*. A pedagógusok továbbképzése ezt az integrálást nem nélkülözheti! Ez már ma is igény, de a jövőben egyre inkább az lesz.

Ha a pedagógusképző intézmények oktatói, a gyakorló iskolák nevelői, a továbbképzésben résztvevők igényeinek kielégítése céljából, elmélyültebben figyelemmel kísérik és egybevetik saját tudományterületük egyes ágait, és ezeket más „rokon” tudomány-területek ágaival, az jelentősen megnöveli majd a pedagógusképzés hatékonyságát is. Ma a pedagógusképzésben, de a továbbképzésben is legnagyobb problémáink egyike *az ismeretek gyakorlati alkalmazási készségeinek kialakítása*. A pedagógusképzésnek és továbbképzésnek e nagyon gyenge pontja bizonyára erősödik majd a továbbképzési feladatok jó megoldásával.

Végül is, az ismeretek gyakorlati alkalmazása lesz — egyéb hatás mellett — a pedagógusképzés és továbbképzés szorosabb kapcsolatának leglényegesebb eredménye. Ez nem csak a már működő pedagógusok számára lesz hasznos. Már az eddigi tapasztalatok is mást mutatnak! Sokat „nyerhetnek” e kapcsolat rendszeressé válásán, a kölcsönhatás érvényesülésén a pedagógusképző intézmények oktatói, a gyakorló iskolák nevelői és rajtuk keresztül, hallgatói is.

Dr. Füle Sándor

Dr. Kerékgyártó Imre
Budapest

Nevelési eredményeink elemzése

Az eredményes pedagógiai tevékenység megköveteli, hogy időnként számot vessünk. Meg kell vizsgálnunk, helyesen jelöltük-e ki a *célokat*, jól választottuk-e meg elérésük érdekében az *eszközöket*, és a célhoz vezető úton meddig sikerült eljutnunk, melyek *eredményeink*. A számvetés eszköze az *elemzés*. Valóságos kis könyvtára van már a különböző: statisztikai, közgazdasági, ipari és mezőgazdasági elemzéseknek. A pedagógiában azonban még csak az igény megfogalmazásáig jutottunk el, a tanítási órák didaktikai elemzésén kívül a kérdés úgyszólván teljesen kidolgozatlan. Az igény gyakran jelentkezik. Értekezleteken elemezni kell az iskola nevelési, tanulmányi eredményeit; az igazgató éppúgy; mint az osztályfőnök csak elemzés alapján tudja helyesen meghatározni a közösség nevelésében soronlevő feladatokat; elemzés nélkül képtelenek vagyunk hű képet adni egy iskola, egy osztály, egy pedagógus vagy egy tanuló eredményeiről és fogyatékosságairól. Hogy ezeknek az igényeknek kellő szinten eleget tehesünk, tegyünk kísérletet a *sajátos pedagógiai elemzés* módszerének, egyes lépéseinek kidolgozására.

1. A pedagógiai elemzés első lépése: a *feladat kijelölése vagy kiválasztása és pontos körülhatárolása*.

Pl. A tanévben két nevelési értekezletet tartunk. Az egyikben kötelező témát dolgozunk ki, a másodikon az iskola határozza meg a témát.

A félévi, majd az év végi értekezletekkel kapcsolatban a Rendtartás előírja, hogy mit tárgyaljon meg a testület, de azt már az iskola választja ki, hogy ezek közül milyen rész kérdéseket kíván mélyen elemezni.

Lényeges a feladat körülhatárolása is, hiszen egy iskola tanulmányi eredményeit, valamennyi nevelési problémáját képtelenség időről-időre az elemzés igényével megközelíteni. Feladatul tűzhetjük azonban ki, hogy egyszer az 1. osztályokat, máskor a 4. és 5. osztályok átmenetének problémáit, ismét máskor a 8. osztályok teljesítményét, a napközis tanulók vagy a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek eredményeit vessük alá elemzésnek. Hasonló a helyzet a nevelés területén is! Kudarcra van ítélve, *aki mindig a teljesség igényével kezd munkába*. Eredményt csak akkor érhetünk el, ha meghatározott terv szerint tűzzük napirendre az iskola nevelési tevékenységének egy-egy jól körülhatárolt területét.

Az ...i általános iskola testülete elhatározta, hogy ebben a tanévben az iskola közösségi nevelését, az elért eredményeket és a hiányosságokat kívánja feltérképezni. Ennek érdekében meghatározták, és körülhatárolták feladatukat. Rögzítették, hogy a következő területeket elemzik:

a) az iskola fegyelme, a fegyelem megteremtésének eszközei (Felelős: az igazgató.)

- b) az iskola és az egyes osztályok légköre (F: az osztályfőnöki munkaközösségnek vezetője)
- c) pedagógusok-tanítók, tanárok kapcsolata (F: Úttörővezető)
- d) az osztályfőnöki tevékenység (F: igazgatóhelyettes)
- e) az ifjúsági mozgalom, az úttörő rajok, őrök tevékenysége (F: párttitkár).

Elhatározták, hogy a feladatok szétosztása ellenére kölcsönösen segítik egymás munkáját, sőt abba bevonják a testület többi tagját is. Meghallgatják véleményüket, tapasztalataikat stb. Az elemzés eredményét a második nevelési értekezleten fogják megvitatni. Az értekezlet napirendjén más kérdések is fognak szerepelni (a tanév végének előkészítése, aktuális problémák stb.), de az elemzés igényével ezt az egyet fogják elővenni.

2. A feladat kiválasztását, megértését és körülhatárolását az elemző munka második lépéseként: a tapasztalati anyag összegyűjtése követte. Hogy ebben se a véletlen uralkodjék, megbeszélték, milyen lehetőségeik vannak.

a) Eddigi tapasztalataik alapján felvázolták *hipotéziseiket*. Minden testületben élnek elképzelések arról, melyek a legjobb, s melyek a közepes, illetve gyenge osztályok. Érzékelik azt is, hogy környezetük társadalmi hatásaira melyek a legégetőbb gondok, problémák. Az adott iskola testülete pl. úgy látta, hogy náluk erősen hat még a kettős nevelés, s ez eléggé megosztja a közösséget. Figyelték arra is, hogy a társadalmi rétegződés hagyományai valószínűleg otthoni hatásra még élnek a gyermekekben. Barátkozásaikra még mindig ráüti bélyegét a szülők egykori vagyoni helyzete, falubéli rangja. Tisztában voltak azzal: *hiba lenne hipotézisüket összetéveszteni az elemzés tényleges eredményeivel*. Ebből súlyos hibák származhatnak, gondoljunk pl. a diákok által annyira elítélt pedagógusi betegsége: a „beskatulyázásra”. Ennek épp az a lényege, hogy rossznak minősítjük azt, akiről *feltételezzük*, hogy az. Feltételezésünk annyira elfogulttá tesz, hogy valóban a rosszság jeleit látjuk náluk ott, ahol másokban még legfeljebb a csintalanságot véljük felfedezni.

b) Vizsgálódásaik során nagyon sok *impressziót* fognak szerezni, összegyűjteni. Ezek igen értékes adatok lesznek, de vigyázniuk kell, hogy következtetéseket azonnal ne vonjanak le belőlük. Ha azt tapasztalják, hogy az egyik osztály tanulói csúnyán veszekednek a tízpercben, még ne állapítsák meg, hogy az rossz, széthúzó közösség. Akkor még semmit sem tudnak a veszekedés okairól, tartalmáról. Mennyi sérelem ér pedagógust és diákot egyaránt az iskolában épp azért, hogy pusztán impressziók alapján alkotnak róluk egyesek véleményt. Ha egy sikertelen óra után azt tartják, vagy mondják róluk, hogy rosszul tanítanak. Pedig órájuk azért nem sikerült, mert épp akkor sem egészségileg, sem idegileg nem voltak teljesértékűek. Nem kisebb a sérelem akkor sem, ha egy rossz felelet után bélyeget sütnék valamelyik tanuló homlokára: lusta, nem tanult. Holott a sikertelenség oka csupán az volt, hogy ezt az anyagrészt még nem tudták teljesen megérteni, vagy előző délután édesanyjuknak kellett segíteniük, s nem maradt idejük a tanulásra.

c) Össze fogják gyűjteni az iskola mindennapos életének apró *jelzéseit* is. A közösség fejlettsége szempontjából nem közömbös, mi történik a folyosón leejtett kis darab papírral, a feldőlt székkel, a nyitva felejtett ajtóval. Érdekes az is, miképp fogadják a tanulók társuk sikertelenségeit, miképp reagálnak hibáikra.

A hipotézisek, impressziók és jelzések igen fontos elemei az adatgyűjtésnek. Hiba azonban, hogy sokan megelégszenek velük, és segítségükkel megfellebbezhetetlen ítéleteket hoznak. Erre viszont még korántsem alkalmasak.

Az adatgyűjtés az iskola egész életére kiterjed. Szerepet játszik benne a *dokumentumok alapos tanulmányozása*. Már az osztálynaplóból értékes jelzéseket kaphatunk. Gazdag anyagot tárnak elénk az osztályfőnökök feljegyzései az egyes tanulókról. Érdemes megtekintenünk a tanulók dolgozatfüzeteit, munkafüzeteit is.

Az iskola testülete pl. elhatározta, hogy az elemzés időszakában dolgozatot írat

a tanulókkal „Az én osztályom” címmel. Az a körülmény, hogy a legkülönbözőbb életkorban azonos témát dolgoznak ki a tanulók, lehetőséget nyújt számukra fogalmazási készségük fejlődésének megfigyelésére, a dolgozatok ugyanakkor nagyon sok jelzést tartalmaznak arról is, miképp látják közösségüket maguk a legjobban érdekelték, a tanulók. Örömmel szavazta meg a tervet a testület azért is, mert így külön közvéleménykutató felmérésekre nem lesz szükség.

Az igazgató az osztályfőnökök időszakonkénti *beszámoltatásakor* mindegyik osztályfőnökkel megbeszélte, miképp látják ők osztályuk közösségi életét, mi okoz számukra leginkább gondot. Sokat beszélgettek egymással is a kollégák a témáról. Mindezek a beszámolók és beszélgetések sok adalékot hoztak felszínre, de hozzájárultak az *egységes testületi közvélemény kialakításához is*, mert gondolataik kicserélésével a kollégák közelebb kerültek egymáshoz pedagógiai gondolkodásban.

Helyet kaptak az adatgyűjtésben az *óralátogatások* is. Az igazgató és a vezetőség tagjai különös gonddal látogatták az osztályfőnöki órákat, hogy azokon kellő tapasztalatokat szerezzenek. Az osztályfőnöki tematikában szereplő közösségi problémák különösebb súlyt kaptak; hiszen ezek rendkívüli alkalmakat kínáltak arra, hogy a tanulók is kifejthessék véleményüket a közösség színvonaláról. Természetesen a látogatások más órákra, szakköri és napközi foglalkozásokra is kiterjednek. A látogatások tervszerűségének növelése természetesen nem jelentette számuk lényeges emelkedését is, mert a testület úgy határozott, hogy az elemzés semmiben sem zavarhatja az iskola megszokott, mindennapos életét. Ellenkező esetben ui. tagadnánk az elemzés realitását, igényének jogosságát.

Végül fel fogják — döntésük szerint — használni *mások kellőképpen megalapozott tapasztalatait* is. Ennek érdekében elveszik és tanulmányozzák az utóbbi évek szakfelüyleti és általános felüyleti jegyzőkönyveit, sőt a nagyobb közösség (SZMK elnök, községi tanácselnök, párttitkár stb.) vezetőinek véleményét is meghallgatják az iskoláról és annak tanulóiról.

3. Harmadik lépcső a *tények gondos kiválasztása*. Talán meglepő, hogy éles határt vonunk adatok és tények közé. De ha erre valahol az életben szükség van, úgy a pedagógiában mindenképp. Tényről csak akkor beszélhetünk, ha meggyőződünk, hogy adatunk, impresszióink, jelzésünk

- a) *valóságos körülményt, összefüggést fejez ki, s éppen ezért*
- b) *következtetés levonására, ítélet-alkotásra alkalmas.*

M. A. tanuló az általános iskola 5. osztályában a tanév első három hónapjában valamennyi tantárgyból elégtelenre felelt. Kiderült, hogy a tanuló odahaza lelkiismeretesen készült, feladatait mindig elkészítette, az iskolában viszont meg sem tudott szólalni. Csak elemzéssel lehetett feltárni, hogy az adat mögött *tény*: hogy az elkényeztetett gyereket első sikertelen feleletek osztálytársai csúnyán kinevették. Ez olyan gátlást idézett elő benne, hogy félelmében képtelen volt egyetlen értelmes mondatot mondani, ha tanárai felszólították.

Az ...-i általános iskola pedagógusai többször kifogásolták, hogy iskolájukat elmarasztalják, mert legutóbb tanulmányi átlaguk csak 3,1 volt. Többre értékelik ...-i iskola munkáját, mert az 3,5 átlagot ért el. Igazuk van a sérelmezőknek. Az, hogy az egyik iskola tanulmányi átlaga jobb a másikénál olyan adat, amely azt mutatja, hogy átlaguk különböző. Ez az adat önmagában még semmi más következtetést nem tesz lehetővé. Következtetésre is alkalmas tényné csak akkor válik az adat, ha megvizsgáljuk

- a) a tanulóifjúság összetételét
- b) indulási helyzetét (milyen szinten kezdték az iskolát)
- c) otthoni körülményeit
- d) az iskola tárgyi és személyi feltételeit is.

Két tanuló fél évi jegye matematikából egyformán hármasközepes. Ebből az adatból még nem következik, hogy a két tanuló teljesítménye azonos. Lehet, hogy az egyik tanuló jelesről romlott lustaság, hanyagság miatt, a másik pedig nagy erőfeszítéssel küzdött fel magát elégségesről.

A kiválasztott tényeket *elemeikre kell bontanunk*. A nevelőtestület a pedagógiai tények következő sajátosságaira volt kénytelen ügyelni:

a) a pedagógiai tények *társadalmi hatások rendszerében élő személyiségek megnyilvánulásai*. Ebből következik, hogy rendszerük nem zárt, mint egy irodalmi alkotásé vagy nyelvtani mondaté, hanem mindig nyitott. A pedagógiai tények összetevőit éppen ezért sokszor a tényeken kívül, a hatásokban kell megkeresnünk.

A testület sokáig nem értette, mi az oka annak, hogy az egyik kartárs minden törekvése meghiúsul az ifjúság passzív ellenállásán. A testület tagjai úgy ítélték, hogy az illető jó pedagógus, épp ezért is bántotta őket kudarca. Most az egyes osztályok légkörének elemzése tárta fel előtük, hogy a kartárs az iskola két hangadóját megsértette szigorú elbírálásával, de ezzel egyidejűleg megsértette a közsgben ugyancsak hangadó szülők hiúságát is. Kiderült, hogy a „sértett” szülők különböző pletykákat híreszteltek a kartársról, s ezzel idegenítették el tőle a fiatalokat. Az elemzés lehetővé tette, hogy a hamis híreszteléssel szembeszálljanak, s ezzel nyugalmi helyzetet teremtsenek. A két szülőnek elégtételt kellett adnia a pedagógusnak.

Egy tanuló állandó rendbontásairól volt híres. Kiderült, hogy sem otthon, sem az iskolában nem tudta önmagát fegyvenyesíteni. Hogy valamiképp kiemelkedjék a tömegből, rendbontásaival hívta magára a figyelmet. Az elemzés következményeként megszüntették állandó szidalmazását, megbízatásokat adtak neki, azóta semmi baj sincs vele. Kitűnési vágyát kiéli azáltal, hogy megbízatásának példásan tesz eleget.

b) a pedagógiai tények *súlyuk szerint* igen különbözőek. Nem lehet egyenlőségjelet tenni egy óra alatti beszélgetés, fecsegés és egy durva verekedés közé.

c) Azonos jelenségek *ellentétes tartalmakait* hordozhatnak.

A vélemények szerint az iskola két legfegyelmezettőbb osztálya a 6. b és a 8. a osztályok. Most az iskola, illetve az egyes osztályok fegyelmi helyzetének elemzése rámutatott az alapvető különbségekre is. A 8. a osztály osztályfőnöke és diákjai között igen jó kapcsolat alakult ki. A diákok tűzbe mentek volna tanárukért, aki szintén mindent megtett érdekükben. Az osztály fegyelmét tanáraik tisztelete és kifejlesztett önbecsületük teremtette meg. Ezzel szemben a 6. b osztályfőnöke terrorisztikus eszközökkel tartotta fenn a rendet. Az osztály erősebb tagjait indirekt módon rávette, hogy a rendetlenkedőket az iskolán kívül hagyják helyben. Nyilvánvaló, hogy az azonos jelenség így ellentétes következtetések levonásához vezetett.

Az egyik szakkör igen aktív tevékenységet fejtett ki. Az adat megvizsgálása után a kihamozott tény mégis arra kényszerítette az igazgatót, hogy a szakkör tanárvezetőjét figyelmeztesse. Az aktív élet mögött ui. az a tanári kijelentés húzódott meg, hogy az ő tárgyából csak az kaphat jó jegyet, aki a szakköri munkában is részt vesz.

4. A tények gondos kiválasztása, az adatok megrostálása után *az elemzés negyedik lépcsőjeként az általánosításokra került sor*. A nevelőtestület tagjai egyetértettek abban, hogy általánosságok megfogalmazása munkájukat nem viszi előre. Az általánosságok olyan tények, amelyek általában igazak. Ezzel szemben az általánosítások azokat a tényeket foglalják össze, amelyek az adott iskolában tipikusak, bár ugyanakkor más iskolák jellemzőitől lényegesen eltérnek. Az egyik iskolában pl. zavarja a közösségi légkört a tanulók útszéli, trágár beszéde. A másikban ez nem tipikus. Ugyanakkor a másikban jellemző, hogy a tanulók önzők, törtető, az elsőben ennek nyomait sem találjuk. Hiba lenne, ha helyett, tehát sajátos helyzetük feltárása helyett mindkét iskola megrekedne a közösségi nevelésről szóló egyébként igen hasznos íráások igazságainak ismételtetésénél. Az általánosból közvetlen feladatok nem származnának, az általánosított jelenségek viszont meghatározzák az iskola közeli és távolabbi tennivalóit.

5. Az elemzés *nemcsak folyamat, hanem annak eredménye* is. Az iskola igazgatója a kollektív munkával összegyűjtött és megrostált anyagot elrendezi, majd alaposan tanulmányozza, hogy formába öntse azt az elemzést, amelyet az értekezleten a nevelőtestület elé tár. A tények és általánosítások birtokában mindenekelőtt dönteni kell, hogy melyik módszert válassza;

a) *strukturalista elemzést* készítsen? Elégedjen meg azzal, hogy a pillanatnyi *helyzetképet* vetítse testülete elé? Kétségtelenül ez a könnyebb megoldás. Az iskola gyakorlatában kisebb nagyobb területeken gyakran végzünk ilyeneket. Röpdolgozatot íratunk, felméréseket, eredményvizsgálatokat készítünk. Persze, ezek önmagukban még csak adatszolgáltatások, strukturalista elemzésekkel akkor válnak, amikor valaki ténylegesen elemzi őket, vagyis végigjárja a feladat kijelölésétől az általánosításig, a következtetések megkereséséig vezető utat. Bizonyos mértékig ugyanilyen adatszolgáltatás minden iskolai dolgozat is. Értekezleteinken — bár többnyire kissé a felületen maradva — az adatok értelmezésével ugyancsak strukturalista elemzéseket szoktunk adni. Ilyenek az óralátogatásokat közvetlenül követő úgynevezett óraelemzések is. Ezeknél különösen ügyelni kell arra, hogy feldolgozatlan impressziók élnek bennünk csupán, éppen ezért helyesebb, ha megmaradunk annál, hogy elmondjuk a látott óráról *véleményünket*. Az igazi elemzéshez először alaposan fel kell dolgoznunk magunkban a tapasztalati anyagot, ezért arra legfeljebb több óra folyamatos látogatása, majd a tapasztalatok elemzése után kerülhet sor.

b) Választhat azonban másik megoldást is. Akkor *genetikus elemzést* kell készítenie. A genetikus elemzés *fejlődésrajz*. Ilyenkor tehát fel kell vázolni, honnan indult el a közösség, milyen célokat tűzött maga elé, s az adott időpontban meddig jutott a célhoz vezető úton. Kétségtelen, hogy ez sokkal dinamikusabb, éppen ezért meggyőzőbben állítja a testület elé az elvégzendő feladatokat is.

c) Sokszor használhatjuk a két alapszám *kombinációit* is. Ilyen pl., ha valamelyik tárgyban a tanév elején felmérő dolgot készítünk, majd a tanév különböző szakaszaiban ismét felmérjük, mennyit haladtak a tanulók az ismeretszerzésben, a készségek kialakításában és a feladatok megoldásában. Ha ezeket a keresztmetszeteket összehasonlítva elemezzük, kombinatív elemzést készítünk.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A játékosság szerepe az oktatásban

A gyermek életében az iskolábalépés időpontjáig uralkodó tevékenységi forma a *játék*, amely a testi és szellemi fejlődés feltételeit biztosítja.

Az iskolábalépés nem lehetséges átmeneti szakasz nélkül. *A játék és az iskolai munka, a tanulás* között fokozatos átmenetet kell alkalmazni, hogy elkerülhessük, a fejlődéssel zavarokat, töréseket. (1)

Az alsó tagozatban a *játékosság* alkalmazása különösen fontos aktivizálási eszközként szerepel az ismeretszerzésben, az iskolai munkában.

Pl.: az 1. és 2. osztályban az agyag, illetve papírmunkák munkafogásait sokkal gyorsabban sajátítják el a gyermekek, ha azokat valamilyen játékos tevékenységhez kapcsoljuk. (2)

A 3. osztályban a fonalmunkák tanításában lehet eredményesen felhasználni a játékos elemeket. Pl. a zsinag használata c. tantervi anyag tanítását, a tanult csomózások gyakorlását, igen jól lehet kapcsolni különböző szerepjátékokhoz, amelyeket a

kisdobos foglalkozásokon is alkalmazhatunk, amelyek lényegileg a tantervi anyag gyakorlását, illetve gyakorlati alkalmazását jelentik.

Az egyszerűbb öltések elsajátítására tervezett tárgyi formák helyes kiválasztása — terítők, babaruhák, stb. — és játékos felhasználása nagymértékben fokozza a tanulók érdeklődését, tevékenységét. A 3. és 4. osztályban sorra kerülő technikai jellegű szerelési és szerkesztési gyakorlatok — a 3. osztályban 12 óra van ezekre a gyakorlatokra tantervileg biztosítva — játékosan szervezve a reprodukív képzeleten kívül az alkotó képzelet fejlődését is elősegítik.

A 3. és 4. osztályban a gyakorlati foglalkozások játékos elemeket tartalmazó szervezése, mint motiváló tényező járul hozzá a manuális-technikai aktivitás magasfokú megvalósulásán kívül az intellektuális aktivitás (figyelem, érdeklődés, képzelet, gondolkodás, stb.) fejlődéséhez.

Nem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy a játékoság igénye nem korlátozódhatik csupán az alsó tagozatra.

A gyakorlati foglalkozások iránt fokozódik az érdeklődés, ha pl. az 5. osztályban a fémlemez munkák tárgyi formáit úgy tervezzük meg, hogy az elkészült munkadarabok egyúttal alkalmasak esetleg játék-eszközöknek is.

A játékoság helyesen alkalmazva:

- kielégíti a gyermek meglevő mozgásszükségletét,
- működteti a tanuló reprodukív és alkotó képzeletét.

A képzelőerő felhasználása és fejlesztése pedig fontos feladata az iskolai munkának, mert a képzeletre gyakran kell támaszkodnunk az iskolai ismeretszerzésben is. A felnőtt ember eredményes munkájának is egyik feltétele az alkotó fantázia.

A mozgásos elemeknek az alsó és a felső tagozatban egyaránt nagy szerepe van az aktív figyelem felkeltésében és fenntartásában. Az aktív figyelem biztosítását segíti elő a *játékos beleélés*.

A játékos beleélés megteremtésének egyik eredményes megoldási módja, ha a tanítási óra elején külön bevezető beszélgetést iktatunk be. Ez az eljárás különösen az alsó tagozatban alkalmazható sikeresen. (3)

Pl. az első osztályban az olvasás—írás órán az olvasmányban szereplők hangjának, mozgásának utánzásával a gyermekek mozgásigényének kielégítésén kívül lehetővé válik a tanulók beleélése a témakörbe. Az applikációs képek alkalmazásával pedig felkelthetjük érdeklődésüket, fokozhatjuk képzeletük működését. Ezzel lényegében megteremtődnek a tanulók aktív gondolkodási tevékenységének a feltételei.

A játékoság megteremtésének főleg a felső tagozatban alkalmazható módja pl. a „szellemi toto”.

- Az igeragozás helyesírási és nyelvhelyességi vonatkozásaival foglalkozó 8. osztályos nyelvtani gyakorló, képességképző órán a következő helyesírási totót alkalmazta a nevelő:

- a) Jelöljük a következő felszólító alakokban a kettőzött „d”-t 2-vel, a kettőzetlent 1-gyel:

hoz ...

vi ...

te ...

hor ...

kül ...

— A helyes eredmény: 1, 2, 2, 2, 2 —

- b) Jelöljük a következő igealakokban a teljes hasonulást 1-gyel, az összeolvadást 2-vel, a részleges hasonulást x-szel!

vigyázz; . a helyes jelölés:	1
gondolkodj;	2
ügyelj;	1
hagyj;	1
javíts;	2

— Kinek van 10-es találata? — stb. —

A játékoság megteremtésének főleg a felső tagozatban alkalmazható módjai a *játékos versengések*.

Megfigyeléseim szerint a játékoságnak ilyen formában való megoldása eredményes serkentő eszköze lehet, az aktív tanulói tevékenység kibontakoztatásának. Ez a megállapításunk azonban csak a minőségi viszonyokra utal, ugyanakkor nem tud útmutatást adni arra vonatkozóan, hogy a játékoság mennyiségileg milyen mértékben fokozhatja iskolai munkánk hatékonyságát. Ezért szükségesnek éreztük a játékoság hatásainak feltételvariálós pedagógiai kísérlettel való pontosabb feltárását, meghatározását. (4)

A vizsgálat ismertetése

A játékoság hatására jól következtethetünk abból, hogy pl. a verseny mennyire tette lehetővé a tanulók egyéni és közösségi munkáját, aktivitását. Ezek alapján *vizsgálatunkban az egyéni és a közösségi aktivitás, valamint a helyes tanulói feleletek mértéke és megoszlása képezték a vizsgálandó jelenségeket*.

A kísérletet úgy szerveztük meg, hogy ugyanabban az iskolában az azonos tantervi anyagot az osztályok egy részében játékosan, a párhuzamos kontroll osztályokban pedig a játékos, vetélkedő jelleg elhagyásával tanította a nevelő. Így a kísérlet szempontjából *döntő jelentőségű tényezőként*:

- a) az azonos tanítási egység, mint invariáns feltétel;
- b) a játékos vetélkedő alkalmazása, illetve elhagyása, mint variáns feltétel szerepe.

A kísérlet kiinduló pontjaként gyakorló iskolánk 5. osztályában az éles és a nyújtott ritmusok felismerésének és hangoztatásának gyakorlására szánt órán *a vetélkedő feladatai a következők voltak*: (5)

- a) köszönésünk hangja éles ritmusban.
- b) Ki tud nyújtott ritmusban köszönni?
- c) Nyújtott és éles ritmus váltakozzon ugyancsak a köszönés hangjára!
- d) Különböző ütemek diktálása „lalázva”. Feladat: a tanulók felismerése alapján felírjuk a táblára.
- e) Az előző ütemek ellenritmusa egy új ütemmel kiegészítve.
Kérdések: Milyen dalokra gondoltok?
Melyik korban született a dal?
Milyen hangulatú? Miért?
- f) Énekeljük el a dalt. Ahol nyújtott ritmus van, hangosan énekeljünk, a többi halkán. (Egész osztály)
- g) Ismét osztályfeladat: az éles ritmusoknál tapsoljunk!
- h) A táblára előre felírt ritmusból találjunk rá az énekre. Énekeljük el a dalt! Hány soros a dal? Szerkezete?
- i) A dal első sorának ritmusát hangérték elnevezéssel énekeljük!

- j) *Zenehallgatás*: — két tábla van a tanulók kezében *kék* és *piros* színű. — A dal éneklése közben a felismert ritmusfajtnál emeljük fel a megfelelő táblát!
- k) Rendezzük a megfelelő sorrendbe az előbbi dal első sorának ritmuskártyáit!
- l) *Zenehallgatás*; — milyen ritmus fordult elő a műben? Mit akart kifejezni a gyakori nyújtott ritmussal? *A verseny értékelése*...

A tanítási óra didaktikai és metodikai vonatkozásai

Az óra elején igen szerencsés és érdeklődést ébresztő aktivizálási eszköz volt a *notafások kezdő éneke*. Az őrök nőrafái egymás után indították el a dalokat, amelyekbe néhány hang után az osztály is bekapcsolódott. A nevelő előzetes utasítása alapján a dalok csak pontozott ritmusúak lehettek. Így a tanulók éneke egyúttal a további munka kiindulópontjaként is szolgálhatott. *A régebbi elméleti anyag felújítására és ismétlésére az óra bevezető részét használta fel a nevelő.* A ritmus felismertetését a lényeges vonások kiemelése követte; megállapították a ritmusképletek azonosságát és különbözőségét.

Az ismeretek felújítása és megszilárdítása után gyakorló jelleggel került sor az ismeretek gyakorlati alkalmazására.

A tanulók fejlettségének és életkori sajátosságainak megfelelően — 10–14 éves tanulókról van szó jelen esetben — a gyakorlati alkalmazás *játékos* megoldású volt: *vetélkedő a fiúk és a lányok között.*

A nevelőnek az a megjegyzése, hogy azt a csoportot kérdezi először, amelyikben a *legtöbben jelentkeznek*, a csoportok közösségi aktivitását igyekezett felébreszteni.

A tanár a helyes feladatmegoldásokat egyszerű, de a tanulók számára izgalmas módon jutalmazta: dobozban táblácskákat tartogatott, amelyeket az egyes feladatok pontos megoldásában legnagyobb aktivitást felmutató fiú, vagy leány csoport kapott meg. A pontosságon kívül a versenyben döntő szempontként az egyes csoportokon belüli minél nagyobb számú jelentkezés szerepelt. Az egyes feladatok megoldására jelentkező tanulók sikeres szereplését az osztály növendékei feszült figyelemmel kísérték. Az egyes tanulók szereplésén kívül a helyes dallamokat a nevelő rendszeresen megismételtette az osztállyal is. Így a játékban való részvétel kellemes izgalmán kívül biztosította az egész osztály tevékenységét is a tanításban.

Az adott ritmus felismertetéséhez és táblára íratásához kapcsolódva a nevelő *alapfogalmakat* ismételtetett, erősítette a tanulók tudását. — Pl. negyed érték, ütem, ütemjelző, ritmus megszólaltatás, ellenritmus, ritmus — tapsolás. —

A játékoság megvalósításának kitűnő alkalmazási módját jelentette a kék színű táblácskák felmutatása az éles ritmus és a piros színű táblácskák felmutatása a nyújtott ritmus hallatára.

A nehezebb feladat után pihentetőül és biztatásul könnyebbet kaptak a tanulók biztonságérzetük erősödése érdekében.

Az órán alkalmazott módszerek változatossága, a színes, játékos óravezetés nemcsak az egyéni és a közösségi aktivitás kibontakozását segítette elő, hanem tevékeny hozzájárulást jelentett a tantárgy megszerettetéséhez is.

A játékoság jelentősége

Utaltam már arra, hogy az iskola párhuzamos 5. osztályaiban ugyanaz a nevelő tanította az éneket. Ez a tény nagyon jó lehetőséget biztosított az *összehasonlító kísérlet* lefolytatására.

A tanár két párhuzamos osztályban az ismertetett módon tartotta meg az órát. A kontroll osztályokban ugyanezt a tanítási egységet azzal a különbséggel tanította a

nevelő, hogy az óra célkitűzésében nem történt utalás a játékosagra és a pedagógus nem jutalmazta külön pontokkal a tanulók helyes válaszait, feleleteit. Az óra végén csak általánosan tett említést a nevelő arra vonatkozóan, hogy a fiúk, vagy a lányok szerepeltek-e eredményesebben. Az óra általános felépítése az egyes kérdések, feladatok ezeken az órákon szintén változatlanok maradtak.

Igy, változó, variáns tényezőként a játékos, vetélkedő jelleg elhagyása, illetve alkalmazása szerepelt, amely lehetővé tette az összefüggések mennyiségi és minőségi megállapítását.

A közvetlen vizsgálat és további megfigyeléseim alapján, mint *általánosan érvényes összefüggéseket állapíthatom meg:*

1. *a játékoság egyaránt serkentő tényezőként hat a fiúk és a lányok iskolai munkájára.*
2. *A vizsgálati adatok bizonyítják, hogy a játékos versengés nyomán kialakuló tanulói aktivitás színvonala és a növendékek eredményessége között megközelítően az egyenes arányossághoz hasonlítható függvényeszerű kapcsolat áll fenn.*
3. *A játékos és a nem játékos órák helyes tanulói feleleteinek, összefüggésfelismeréseinek mennyiségét és minőségét vizsgálva 15—24 %-os eltérést találtunk a játékos órák javára. Tehát kísérletünk alapján igazoltnak tekinthetjük, hogy a játékoságnak pozitív hatása van a tanulók teljesítményére.*
4. *Más iskolákban végzett látogatásaim, különböző tantárgyak oktatásának megfigyelései és több évtizedes közvetlen oktatói tevékenységem alapján határozott véleményem, hogy a 10—14 éves tanulók oktatása során is szükség van a játékos elemek alkalmazására, mint az eredményesebb iskolai munkát biztosító serkentő tényezőre.*
Azt azonban nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a játékoság felhasználása nem lehet öncél, hanem csak eszköz az oktató-nevelő munkánk céljainak megvalósításában. (6)
5. *A vetélkedő, játékos órák alkalmazása ellen felvethető lenne, hogy az ilyen órákon főleg az egyéni, individuális jelleg érvényesül. Csak a jó felkészültségű, gyors felfogóképességű tanulók számára van alkalom a szereplésre, a fejlődésre.*
A vizsgálatunk és további megfigyeléseink egyértelműen azt mutatják, hogy a játékoság, a vetélkedés az egyéni szereplésen kívül nagy lehetőségeket biztosít az egész osztályra kiterjedő tevékenységre is, hiszen az egyéni választ kívánó kérdéseket rendszeresen összekapcsolhatjuk az egész osztály munkáját igénylő feladatokkal.
Amikor hangsúlyozom a játékoság serkentő szerepét az iskolai oktatásban, ugyanakkor nem szabad szem elől téveszteni a következőket: (7)
 - a) *A játékoságot csak olyan mértékben alkalmazhatjuk, a 10—14 éves tanulók oktatásában, ameddig fokozza tanulóink aktivitását, sokoldalú tevékenységét.*
Ha a játékoság uralkodóvá válik, akkor nem segíti, hanem gátolja az eredményes oktató munkát.
 - b) *A tanulók fejlődésének megfelelően a játékos elemeket fokozatosan csökkentenünk kell, hogy az oktató munkában egyre jobban a belátásból fakadó, erkölcsi indítékokkal alátámasztott, tudatos tanulói aktivitást bontakoztathassuk ki.*
A játékoság teljes kiküszöbölése azonban teljesen helytelen eljárás lenne. A játékos elemek felhasználására bizonyos körülmények között még a középiskolás korban is szükség van.
 - c) *A játékos, vetélkedő órákon a lassúbb gondolkodású, de alapos tudású tanulók számára is biztosítani kell a szereplési lehetőségeket. A gyors észjárású tanulók túlzott szerepeltetése az órákon könnyen a „sztár” szellem kialakulásához vezethet, ami akadályozója lehet a jellem helyes irányú fejlődésének.*

A tanítási órák játékos mozzanatain kívül a *játéknak* külön is helyet kell kapnia az iskolai életben. — Pl. a testnevelési órákon, úttörőfoglalkozásokon, óráközi szünetekben, stb. —

Ezzel kapcsolatban szeretném kiemelni azt az alapvető törvényt, hogy

a szünet a tanulóké!

A szünetek mozgásos, játékos tevékenysége felfrissíti a tanulókat, ezért nem engedhető meg a tanítási órák idejének megnyújtása a szünet rovására.

1. G. Clauss—H. Hiebsch: Gyermekpszichológia. Akadémiai Kiadó. Bp. 1964.
2. Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Bp. 1963.
3. Tibanyi Andor: A tanulók aktivitását serkentő tényezők az általános iskola alsó tagozatában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó. Bp. 1961.
4. Kelemen László: A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi Szemle. 21. évf. 1966. március.
5. Rabb Ferencné: Népdalok pontozott negyed ritmusokkal. Pécsi Tanárképző Főiskola. Módszertani Kiadványok. 7. sz.
6. Zukovits Imre: A cselekedtetés, a szemléletesség, az érzelmi motiváció és a gyakorlati foglalkozások. Munka és Iskola. 1965. október.
7. Zukovits Imre: A játékosság, a cselekedtetés, az érzelmi motiváció és az iskolai oktatás. Művelődési Tájékoztató. Pécs, 1966. február.



BOKOR ISTVANNÉ
Esztergom, Tanítóképző Intézet

Csoportfoglalkozás a 2. osztályban a nyelvtan-helyesírás órán

Nyelvtan-helyesírási óráimon igen gyakran alkalmazok csoportfoglalkozást.

Felmérések alkalmával minden tanulómról feljegyzést készítek az eredmények és hiányosságok feltüntetésével. A házi feladatban előforduló hibákat is feljegyzem. Az így gyűjtött adatok alapján szervezem meg a csoportmunkát. Azokat a csoportokat, amelyek önállóan tudnak dolgozni, természetesen a tananyaghoz kapcsolódó nehezebb feladatok megoldásával bízom meg. Akik segítségre szorulnak (gyengébb, sokat mulasztott, hátrányos helyzetben levő tanulók), azokkal addig foglalkozom, amíg szükségessé nem látszik, majd az óra további részében önálló munkára térnek át.

Év elején csak néhány percesek az önálló munkák, később a tanulók fejlődésével egyre bővülnek.

Az alábbiakban egy *nyelvtan-helyesírási gyakorló órát* ismertetek, ahol csoportmunkát is beiktattam. Azért éreztem ezt szükségesnek, mert egyes tanulóknál a mondatok helyesíráásával kapcsolatosan több esetben bizonytalanságot tapasztaltam. Felmérés után a helyesírási munkanapló adatai a következő képet mutatták:

Tipikus hibák: A mondatvégi írásjeleket elhagyják; mondatatórok megjelölése hibás; a mondatok logikai sorrendjének megállapítása bizonytalan; kibővített mondatoknál a bővítmények megválasztása több tanulónál helytelen.

Egyéni hibák: Kis kezdőbetű írása a mondat elején; kérdőjel hiánya a mondat végétől; összekevert szavakból értelmes mondatok kialakítása nem sikerül.

Az összegyűjtött hiányosságok figyelembevételével a témakör szabad anyagú *gyakorló óráját* (9. óra) a következőképpen terveztem meg.

Anyag: *A mondatokról tanultak gyakorlása.*

Feladat:

a) Az írás és a beszéd tagoltságával kapcsolatos ismeretek gyakorlása, a helyesírási készség fejlesztése, az élőbeszéd értelmességének megalapozásával. Fogalmazás előkészítése, mondatalkotással (Kollektív és önálló munka.).

b) Segíts szüleidnek a házimunkában!

1. Házi feladat ellenőrzése (Tankönyv 17. old. 5. gyakorlat: mondatok kiegészítése a zárójelben levő szavakkal.) Mennyiségi, néhány tanulónál minőségi ellenőrzést végeztem. Az előforduló hibákat táblánál javíttattam, azokkal a tanulókkal, akik azt elkövették.
2. Hogy ezek és hasonló hibák ne forduljanak elő, ma gyakoroljuk, amit a mondat helyesírásáról tanultunk.
3. A szükséges elméleti ismeretek felidézése gyakorlati példákkal, kollektív munka keretében. (Erre a kollektív munkára azért volt szükség, hogy az elméleti ismeretek kapcsán az előforduló típushibákat javíttassam és előkészítsem a tanulókat a csoportmunkák önálló elvégzésére.)

Segíts szüleidnek c. képet feltettem a táblára. (Házimunkát végző gyerekeket ábrázol a kép.) Elneveztük a képen látott szereplőket, beszélgettünk a képről. Milyen házimunkát végez Kati? Pista mit segít édesanyjának? Te milyen házimunkában segítesz szüleidnek? (Nevelési cél.)

Mondjatok mondatokat Katiról és Pistáról! (Mondatok meghallgatása.) Mielőtt közöltétek a mondatokat, mit csináltatok? (Gondolkodtunk.)



(A gondolkodó gyermek képének elhelyezése a táblán.)

Ti most hogyan fejeztétek ki gondolataitokat? (Beszéddel.)



(A beszélő gyermek képének elhelyezése a táblán.)

Pista, aki most hiányzik, levélben küldte el üzenetét, ő hogyan fejezte ki, amit közölni akart? (Írással.)



(A levél elhelyezése a táblán.)

Gondolatainkat legtöbbször hogyan fejezzük ki? (Beszéddel és írással.)

Amiket a képről mondtunk, és amiket Pista írt levélben, miknek nevezzük? (Mondatoknak.)

Ma sokat olvastam. [Mondat elhelyezése a táblán (applikáció)].

Olvassuk el a mondatot! (Pista leveléből való.) Mit fejez ki ez a mondat? (Egy gondolatot.)

Milyen betűvel kezdjük a mondatot? (Nagybetűvel.)

Írjuk át pirossal a mondatkezdő nagybetűket! Milyen mondatvégi írásjeleket ismeresz? (. ! ?) (applikálása)

Mondj mindegyikre mondatot! Ügyelj a helyes hangsúlyra! (Olvasási koncentráció.)

Hogyan kell gondolatainkat közölni? (Bátran, értelmesen.)

Mikor lesz beszédünk és írásunk értelmes? (Ha gondolatainkat helyes sorrendben közöljük.)

Az almaszedés című képsor illusztrációit a tanulók a táblánál logikai sorrendbe rakták. Megállapították, mi történt először, másodszor stb. A képekről alkotott mondatokat elmondattam összefüggően.

A mondatok helyes sorrendje a következőképpen alakult. (Fogalmazás előkészítése.)

- Megérett az alma. (1. kép)
- A gyerekek leszedték a fáról. (2. kép)
- Bevitték a kamrába. (3. kép)
- Óvatosan szétrakták a polcokon. (4. kép)

Hányféle mondatot ismertünk meg? (Rövid mondat, bővített mondat.)

Juliska öntöz. (A mondat applikálása.)

Olvassuk el a táblára helyezett mondatot! Bővítsük a mondatot (mit?) kérdésre felelő szóval!

Juliska virágot öntöz.

4. A csoportmunka.

Az osztályközösséget ezen az órán három csoportra osztottam. A csoportok szervezése a helyesírási napló feljegyzései alapján történt. Figyelembe vettem az óra elején tapasztalt hiányosságokat is. Az egyes csoportokat külön-külön oszlopokba ültettem.

Az *első csoportba* azok a tanulók kerültek, akiknél a mondatok helyesírásában kevesebb hiba fordult elő. Ők bonyolultabb feladatok önálló megoldására is képesek voltak. Náluk a hiányos mondatok kiegészítésében láttam bizonytalanságot.

Csoportmunka beindítása előtt közöltem az önálló munka célját. A táblára előre felírt anyag megoldásához utasítást adtam. Ebben a csoportban az osztály 50 %-a dolgozott.

Az *első csoport* önálló munkája: (Szöveg a táblán. Környezetismereti koncentráció.)

- _____ vízzel megmosta. (milyen?)
- _____ almát vett. (ki?)
- _____ megette a gyümölcsöt. (hogyan?)

(A tanulók által kiegészítésre kerülő szavak: Tiszta, Kati, József.)

Utasítás az önálló munkához: A táblán levő hiányos mondatokat egészítsétek ki a kérdő szavak segítségével! Utána számokkal jelöljétek a helyes sorrendet.

Szándékosan választottam ilyen hiányos mondatokat, ahol a mondatkezdő nagybetű mellett a bővítmények helyes megválasztását is gyakorolták.

A *második csoportban* azok a tanulók dolgoztak, akik összekevert szavakból értelmes mondatokat nehezen tudtak kialakítani. A csoportmunka beindítása előtt az önálló feladat első sorát közösen oldottuk meg azért, hogy a megoldás menetét minden tanuló világosan értse, majd megjelöltem a további munkájuk célját. Ebben a csoportban az osztály 31 %-a dolgozott.

A *második csoport* önálló munkája: (Szöveg a táblán. Környezetismereti koncentráció.)

egészséges érett Az gyümölcs
gyümölcsöt Csak egyél megmosott
ettél gyümölcsöt tegnap Milyen

A tanulók által összeállítandó mondatok:

Az érett gyümölcs egészséges.
Csak megmosott gyümölcsöt egyél!
Milyen gyümölcsöt ettél tegnap?

Utasítás az önálló munkához: A táblán levő szavakból állítsatok össze három értelmes mondatot. Egy-egy mondat szavait külön sorba írtam. A mondat kezdő szavát nagybetűvel jelöltem. Írjátok le a mondatokat! A mondatvégi írásjeleket pótoljátok!

A harmadik csoporttal közvetlenül foglalkoztam. Célom az volt, hogy a súlyos helyesírási hibákat egyénenként korrigáltassam. Ebben a csoportban azokkal a tanulókkal dolgoztam, akik mulasztásaik miatt lemaradtak társaiktól és azokkal, akiknek gyenge a helyesírásuk. A csoport létszáma az osztály 19 $\frac{1}{10}$ -át tette ki.

Közöltem a foglalkozás célját: Azért, hogy a mondatok írásában előforduló hibákat kijavítsuk és a sok mulasztás miatt történt lemaradást pótoljuk, mi együtt gyakorolunk.

A csoport első feladata az volt, hogy a táblára előre felírt szövegből a mondatokat ismerjék fel, jelöljék a mondatkezdő nagybetűt és pótolják a mondatvégi írásjeleket.

A harmadik csoport közvetlen munkája: Szöveg a táblán. Környezetismereti koncentráció.

gábor iskolába siet hány óra lehet vigyázz,
mert jön egy autó

Olvassátok el a szöveget! Melyik lesz az első mondat? Mi a hiba a mondatban? Írd át pirossal a mondatkezdő betűt! Milyen írásjelet tesz el a végére? Olvasd el hangsúlyosan az első mondatot! (Következő két mondatot is javítottam. Mind a három mondatot elolvastuk közösen. Ügyeltünk a helyes hangsúlyra. Kapcsolatok az elméleti ismeretekkel.)

A csoport második feladata az volt, hogy összekevert szavakból egy értelmes mondatot írjanak.

tűzhelyen vacsorát Édesanya főz a (Táblánál közösen.)

Önálló munka: A mondatot bővítsétek mikor? kérdésre felelő szóval, és önállóan írjátok le a füzetbe az így kapott mondatot!

5. A csoportok munkájának ellenőrzése csoportvezetők segítségével történt. Minden csoportból egy tanuló felolvasta az önálló munkáját. Megbeszéltük a helyes eredményt, amelyet — előre elkészített kartonlapon — felraktam a táblára.

A tanulók önmaguk is ellenőrizhették munkájukat összehasonlításal. Aláhúzták az előforduló hibákat, ezt a csoportvezetők ellenőrizték is. Minden egyes csoportnál az előforduló hibákat szóban javítottam. Utasítást adtam az írásbeli javításokra.

Önálló munka: Kitettem a cinke képét a táblára. Az első és a második csoport tagjai mondatokat gondoltak ki a cinkéről. (!? — mondatokat.)

Eközben a harmadik csoport munkáját is ellenőriztem. (Önálló munkájukban hiba nem volt.)

6. Tollbamondással folytattuk a munkát. (Osztálymunka.) A cinkéről gyűjtött mondatokat meghallgattam, kiválasztottuk a legmegfelelőbbeket. Megbeszéltük a helyesírási tudnivalókat. (A tollbamondás szövege.)

A cinke hasznos madár.
Mit pusztít?
Gyűjts télire madáreleséget!

7. Az órán végzett munkát értékeltem (Egyéni és csoportmunka.) Megjelöltem, hogy kik dolgoztak hibátlanul és kik milyen jellegű hibát követtek el. Az első és második csoportból 1–2 tanuló dolgozott hibásan, a harmadik csoportból hibátlanul dolgozott mindenki.

Ezen az órán az osztály 93 %-a hibátlanul végezte el kapott önálló feladatát.



CSILLIK LÁSZLÓ

Szeged, Tanárképző Főiskola

Korszerű utakon a történelem tanításában

Ismereteseek azok a nehézségek, amelyek a történelmi ismeretszerzésben fennállnak, s amelyeket több kitűnő tanulmány elemzett.* ** E nehézségek abból adódnak, hogy a történelem konkrétuma, a történelmi valóság *a múlt*, amelynek tényei közvetlenül többé nem szemlélhetők. Ezért a közvetlen szemléletnyújtás tárgyunk tanításában csak igen komoly megkötöttséggel lehetséges. Márpedig a történelmi megismerésben is az eleven szemléletből kell kiindulnunk, hogy azután a megfelelő elemzések, gondolkodási műveletek útján eljussunk azokhoz a lényegi elvonatkoztatásokhoz, törvényszerűségek felismertetéséhez, amelyek a tulajdonképpeni történelmi ismereteket jelentik.

Megteremteni a konkrét és absztrakt egységét tárgyunk ama sajátossága ellenére, hogy a konkrét a maga valóságában többé meg nem ragadható, hogy a konkrét is csak absztrakció útján, fogalmi síkon, közvetett módon, reprodukcióval jeleníthető meg: *ez a történelemtanítás legnagyobb nehézsége.*

E nehézségek leküzdését hátráltatta az a tény, hogy megfelelő szemléltető eszközök sem álltak eddig tanáraink rendelkezésére, sőt nagyrészt ma is még csak előkészületben vannak.

Amikor a történelemtanítás korszerű „hogyan”-járól beszélünk, a Tanterv és Utasítás sokat vitatott, és — bár félreérthetetlen —, sokak által mégis félreértett didaktikai elképzelését kell ismételten idéznünk: „Az általános iskolai történelemtanítás az előtte álló oktatási-nevelési feladatokat a tanulók életkorával összhangban álló pedagógiai gyakorlattal valósítja meg. Ennek érdekében a ... történelemtanítás didaktikai jellegét mindvégig, de differenciáltan az olvasmányos (*eseményes, elbeszélő, leíró, szemléletes, érzelmet és értelmet megragadó és aktivizáló*) előadásmód határozza meg.” Tehát egyáltalán nem az ún. olvasmánytárgyalásról van szó mint az új, „korszerű” módszerről, hanem a történelmi élménynyújtás, a múlt megjelenítésének tökéletesebbé tételéről. Arról van szó, hogy a közvetlen szemléletnyújtás lehetőségeit kell maximálisan megragadnunk, az első, az érzékszervi jelzőrendszer részvételét, működését kell biztosítanunk a tanulók ismeretszerzésében, anélkül, hogy az érzéki megjelenítés hangsúlyozásával eljessenek vagy kevésbé becsülnénk a tanár színes, eleven szóbeli szemléletnyújtását, a

* Veress Judit: Az oktatás folyamata és módszerei az általános iskolai történelemtanításban — KPTI;

** Köves Károly: A szemléltetés kérdései a történelemtanításban — Történelemtanítás, 1962/2—3.

közvetett szemléltetést. Arról van szó, hogy az első és második jelzőrendszer együttes és állandó részvételét kell biztosítanunk a történelmi ismeretszerzés folyamatában.

Ennek megvalósítását nagymértékben elősegítik a modern technikai eszközök. Ezek felhasználása, bevonása a történelemórákra egycsapásra átforgatják egész didaktikánkat, metodikánkat, az órára való felkészülésünket, jelentősen módosítják a tanulók részvételét az ismeretszerzésben, megkönnyítik a rögzítést, az ellenőrzést: egyszerűen, a korszerű történelemtanítás útjára vezetnek.

Ezek az eszközök a történelmi korok színesebb, elevenebb, ugyanakkor hívebb, objektívebb bemutatását teszik lehetővé. Segítenek láthatóvá, hallhatóvá tenni a csak egyszerűen, az időben elmúltat, a soha vissza nem térőt, konkrétan többé meg nem fogható. Az így elért szuggesztívebb hatás, a tanulók mélyebb, maradandóbb élménye képezheti alapját az intellektuális, elemző, általánosító tevékenységnek, a sokkal hatékonyabb, eredményesebb oktató-nevelő munkának a történelem tanításában.

Az oktatást segítő eszközök birtokában az órára való felkészülés több időt vesz igénybe, mint a korábbi gyakorlatban. Pl. az óra menetébe illesztett magnó montázs szövegezés, felvételének elkészítése, amelyet készséges kollégák, esetenként tanulók szerepeltetésével végzünk vagy rádióból veszünk fel, a felvétel visszahallgatása, mindez elég hosszadalmas munka. (pl. I. István, I. László és Könyves Kálmán törvényei, a kolozsmonostori egyezség Kardos László nyomán, Spartacus és társainak beszélgetése a capuai gladiátoriskolában stb.) Ugyanígy a vetítésre kerülő anyag kiválasztása, előzetes levetítése, számozása szintén hosszabb ideig tart a régi, ún. hagyományos órára való felkészülésnél. Egyáltalán az óra megszerkesztése kissé írói, rendezői, dramaturgiai, művészi komponáló feladattá válik, mintegy műalkotói tevékenységgé. Ez azonban csak addig ennyire időigényes, amíg ki nem dolgoztuk egy-egy osztály anyagának korszerű eszközökre alapított változatát. A következő évekre már minden készen áll.

A tárgyi feltételeken kívül tehát — egy időre — az időbeli feltétel is szükséges a történelem korszerű tanításához, ami végeredményben szubjektív tényező, hiszen a tanári hozzáállás, a nevelői magatartás kérdése. De nem ez volt-e eddig is a kulcsa az igazán eredményes oktató-nevelő munkának? Bizonyos, hogy országos méretekben a központilag előállított eszközök (magnófelvételek, applikációs figurák sorozatgyártása, megfelelő méretű képek, makettek stb.) jelentik a végső megoldást. Tudjuk, hogy ezek készülöben vannak.

A felkészülés végső fázisa: a formába öntés, az óravázlat megírása, amely az előzményekből következően kissé a forgatókönyv szerepét tölti be, megjelölve, mikor kell felhangzania a magnószalagon pl. az egyiptomi naphimnusznek, Dózsa ceglédi beszédének, a Pilvaxban lejátsszódó jelenetnek 1848. március 14-e estéjén, hogy mikor s melyik kép vetítése következik, mikor s miféle applikációval érzékeltetjük az események mozgását, vagy tesszük „láthatóvá” a kialakítandó fogalmat. (Mindenre, így az esetleges rövidzárlatra vagy áramszünetre is számítva a magnóra vett szöveg írásbeli változatát is mellékeljük vázlatunkhoz.)

Álljon itt példának egy 5. osztályban tartott óra leírása, ha úgy tetszik, forgatókönyve.

Témakör: Az ókori Görögország.

Az óra anyaga: A görögök műveltsége.

Feladatok: Bemutatni a görög kultúra világát, elsősorban társadalmi tartalmát néhány műalkotás elemzése során. Rámutatni, hogy e műveltség vetette meg az európai kultúra alapjait. — Felkelteni a művészet iránti érdeklődést, fejleszteni a szép iránti érzéket.

1. Bevezető rész

1. Hogyan neveztük az ókori görögök országát? Hol fekszik Hellász? Melyik földrészen, melyik félszigeten? Miért nem alakult ki egységes állam Hellaszban? Melyik volt a legjelentősebb városállam?

Milyen társadalom alakult ki? Melyek voltak az alapvető osztályok? Miféle ellentétek voltak a szabadokon belül? Kik tartoztak a démosz körébe? Miért harcoltak a demokraták az arisztokratákkal szemben? Mi lett a harc eredménye? Mi a demokrácia lényege? Miért nevezzük rabszolgatartó demokráciának? Milyen volt a rabszolgák helyzete? Milyen nagy eseménytől kezdődően alkották a rabszolgák a lakosság többségét?

2. A szabad polgárok, a rabszolgák munkája, a perzsákon aratott győzelem, a demokrácia, amely minden szabad polgárnak egyenlő jogokat biztosított a politikában, lehetővé tette a máig csodált görög műveltség kibontakozását, amelynek központja Athén volt.

Ismerkedjünk meg a görög műveltséggel!

A tanultak felidézése, ellenőrzése. Beszélgetés az osztállyal. Térkép-használat.

Az új anyag közvetlen előkészítése.

Célkitűzés, témamegjelölés. Cím a táblán.

II. Az új anyag feldolgozása

A) Az irodalom

1. Nem teljesen ismeretlen. Ismerjük már a legrégebb görög költő nevét és művei címét is. (Homérosz: Iliász, Odüsszeia). Miről szól az Iliász? Miről az Odüsszeia? Homérosz két költeménye a görögök legrégebb korába, a hőskorba visz el bennünket: mindkettő *hősköltemény*.

Hallgassuk meg az itt következő részletet, amelyben Homérosz a költők segítőjéhez, a múzsához fordul.

A szöveg:

„Férfiúról szólj nekem, Múza, ki sokféle bolygott, s hosszan hányódott...” stb. (5 sor)

Melyik költeményből való a részlet? Miből tudtuk ezt meg?

2. A görögök kis városállamokban éltek. Mi tartotta össze őket? (közös származás, közös nyelv, közös vallás, az olimpiai játékok.) Az olimpiai győztesekről a költők *dicsőítő költeményeket* írtak. Hallgassunk meg egyet!

A szöveg:

„Nincsen irigye, övé a dicsőség,
ki győz az Olümpián...”

Tudd meg hát, Arkhesztrátosz
sarja, hős Hagészidámosz:
győztél mint ökölvívó.

Tanári magyarázat, fogalomalkotás.

A szemléltetés előkészítése.

1. *Magnó*: Részlet az Odüsszeiából (Görög költők antológiája, Európa Könyvkiadó, 1959. 13. l.)

A szöveg megbeszélése

Tanári magyarázat

A szemléltetés előkészítése

2. *Magnó*: Részlet Pindarosz XI. olimpiai ódájából (Im. 232. l.)

és az olajfa arany lombjából font koszorún
édes ének lesz a dís: az én szavam,
és hazádat, Lokriszt sem felejttem el...”

Mit tudunk meg a győztesről? Mely sorok fejezik ki
a költő büszkeségét?

3. A görög gyermekek vidám életéről tanúskodnak
a következő *gyermekdalok*, melyeket nyilván játék
közben énekeltek.

A szöveg: (tanulók mondták a szalagra)

A: Most én, a farkas, üzlek.

B: Ha üzöl is, nem érsz el!

A: Mondd, hol van a rózsám, szép ibolyám
és hol van a zsenge zsályám?

B: Nos, itt van a rózsád, szép ibolyád
és itt van a zsenge zsályád.

Megjött, megjött a fecske,
a szép időt hozza,
a szép évet kezdi,
a begye fehérke,
és a lába fekete.

Hogyan játszhatták az első szöveggel kapcsolatos
játékot? Milyen magyar gyermekjátékhoz hasonlít?
stb.

4. Mit ábrázol a fénykép? (görög színház)

Milyen fajta *színjátékok* kerültek bemutatásra? (szo-
morújáték, vígjáték)

Az egyik színjátéktíró a maga korában igen merész
gondolatokkal lepte meg kortársait. Amikor a papok
az istenek létezését bizonyígtatták, ő a következő
szavakat adja egyik hőse ajkára:

A szöveg:

„Az égben istenek lakoznak. Ezt beszélük. Nem!
Nem! Nincsenek! Akiben csak egy cseppnyi ész van,
nem fog hinni az ilyen ósdi meséknek!”

Miért mondhatjuk, hogy bátor volt a színjátéktíró?
Részösszefoglalás: Milyen költeményekkel
ismerkedtünk meg a görög irodalomból? Mit fejez-
nek ki?

B) A tudomány

1. A történetírás: A *történetíróknak* köszönhetjük,
hogy tudjuk sok régi görög ember nevét, ismerjük
tetteiket, életüket.

Hérodotosz volt a történetírás atyja. (Utalás arra,
hogy a marathoni győzelem leírását korábban tőle
olvastuk fel.)

2. A filozófusok: A tudósok között voltak olyanok,
akik a világ jelenségeit próbálták megmagyarázni.

A szöveg megbeszélése

3. *Magnó*: Gyermekek dalok (Im.
146—147. l.)

A szöveg megbeszélése

4. *Kép bemutatása*: Az epidaurosi
színház
A tanultak felidézése

Tanári magyarázat
A szemléltetés előkészítése

5. *Magnó*: Részlet Euripidész Bel-
lerophontész c. tragédiájából

A szöveg megbeszélése
Elsődleges rögzítés

Tanári magyarázat

Tanári magyarázat

Bölcselekdedtek, tehát *bölcselelőknek*, görögül *filozófusoknak* nevezzük őket.

3. Számtan—mértan: Ma is tanulunk olyan *számtani* és *mértani* tételeket, amelyeket már a görögök állapítottak meg.

4. Kiváló *csillagászok* és *orvosok* voltak. Egyik csillagászuk már megsejtette, hogy nem a Föld, hanem a Nap áll a naprendszer középpontjában, s azt is bizonyították, hogy a Föld gömb alakú.

Részösszefoglalás: A tudomány mely ágai-
ban értek el nagy eredményeket? Mit bizonyít ez?

C) A képzőművészet

1. Szobrászat: Szobrászaik kiváló művészek voltak. Ismerkedjünk meg velük! (A vetítés előkészítés nélkül történik, meglepődnek, hisz ez *egyiptomi szobor*) Miről tudjátok, hogy egyiptomi? (Sorolják az egyiptomi szobrászat jellemzőit az eddig tanultak alapján.) Milyen hatalmas volt a fáraónak? Minek tartották? Hogyan lehetett előtte megjelenni?

Nézzük meg ezt a szobrot! (*Periklész, államférfi*) Közvetlen, barátságos, emberi. Hogyan jelentek meg önála? (Utalás a tv-ben látottakra) Még azok is elismerték kiváló tulajdonságait, akik nem rokonszenveztek vele. Egyik ilyen kortársa ezeket írta róla:

A szöveg:

„Beszédben oly kiváló volt, mint senki más: mint gyors futó, megadva tíz lépés előnyt, szavával mégis minden szónokot beért.”

Isteneikről sokat beszélgettünk sok nevetés közepette. Kik az istenek? Milyen alakban képzeltek el őket? Íme, Athéné szobra!

Emberi forma, emberi szépség.

A győztes *atlétákról* szobrokat is mintáztak.

A görögök egy helyből, egy teljes fordulattal dob-
ták a diszkoszt. Legnagyobb eredményük 28,17 m volt. A szobrász a dobó sok részmozdulata közül a legjellemzőbbet ragadta meg. Az emberi test kitűnő ismerője volt.

2. Az építészet: Legszebb épületeik a templomok. A rovátkázott *oszlop* egyik legfontosabb része a görög építészetnek. Legszebb templomuk *Athéné temploma* az Akropolison. Miért szép?

- nemes kőzet, márvány;
- oszlopai magasba törnek;
- a függőleges vonalakat lezárja a díszes gerendázat vízszintes vonala;
- az egészet enyhén lejtő, ferde, átlós homlokzat zárja le, kiegyenlítve a vízszintes és függőleges vonalak ellentétét;

Fogalomalkotás

Tanári magyarázat

Tanári magyarázat

Elsődleges rögzítés

6. *Vetítés*: Egyiptomi fáraó szobra (Évezredek története, Móra Könyvkiadó, 1963. 22. l.)

A szemléltetés megbeszélése

7. *Vetítés*: Periklész mellszobra (Tankönyv 52. l.)
A szemléltetés megbeszélése

8. *Magnó*: Eupolisz vígjátékíró Periklészről (Szergejev: Az ókori Görögország története, Tankönyvkiadó, 1951. 170. l.)

A szemléltetés előkészítése

9. *Vetítés*: Pallasz Athéné szobra (Tankönyv 53. lap)
A szemléltetés megbeszélése

10. *Vetítés*: Myron: A diszkobolosz. (Tankönyv 52. l.)
A szemléltetés megbeszélése

11. *Kép bemutatása*: ion, dór, korinthoszi oszlopfej

12. *Kép bemutatása*: A Parthenon
A kép elemzése tanári magyarázattal

— arányai olyanok, hogy belőlük elvenni, hozzáadni nem tudunk, mert az egész épület egyensúlya felborul;

Késő korok utolérhetetlennek tartották.

3. A görög műveltség terjedése: Hatásuk a szomszédos és távoli népekre. A rómaiak közvetítésével az egész világon elterjed. Az európai népek műveltsége a görögön nyugszik. A mi nyelvhasználatunkban is sok görög szó fordul elő: pedagógus, epizkóp, magnetofon, gimnázium stb.

Részösszefoglalás: Kiket ábrázoltak a szobrászok? Miben különböznek a szobrok az egyiptomiakétól? Mi jellemzi építészetüket?

III. Óra végi összefoglalás

A görög műveltség mely részeivel ismerkedtünk meg? Mit állapítottunk meg irodalmukról? Tudományukról? Szobrászatukról? Építészetükről? Miért mondjuk azt, hogy a görög műveltség az európai kultúra alapja?

Lezárás: Csodáljuk a görögök műveltségét, de nem feledkezünk meg közben arról, hogy a hellének tehetsége mellett nagymértékben a rabszolgák munkája tette lehetővé ennek kibontakozását.

Periklész egyik kortársa ezzel fejezte ki Athén szépségét:

A szöveg:

„Fajankó vagy, ha nem láttad Athént; számár vagy, ha láttad és nem ragadott magával; ha pedig önszántadból hagyta el a várost, akkor tevé vagy.”

Mi nem vagyunk fajankók, mert a mai órán láttuk Athént; szamarak sem vagyunk, mert megcsodáltuk; és tevék sem vagyunk, mert nem önszántunkból hagyjuk itt, hanem azért, mert kicsengették.

Tanári magyarázat

Elsődleges rögzítés

Rögzítés. Beszélgetés a tanulókkal

Tanári elmélyítés

13. Magnó: Egy kortárs Athén szépségéről

Tanári befejezés



Csikósi László
1968

Az érzelmi nevelés jelentősége és eredményessége az általános iskolai ének – zene tanterv követelményeinek végrehajtásában

Tanulóink érzelmi mélyen összefüggenek akarat, közösségi életükkel, végső soron pedig bontakozó világnézetükkel. Az érzelmi nevelés tehát a tudatformálásnak és a *világnézet kialakításának is egyik tényezője*. Mit ér az olyan száraz tudás, amelyet nem támaszt alá a meggyőződés, az érzelmek tette készítő ereje.

A reformterv követelményeinek megvalósítása és a nevelési terv eredményes felhasználása az ének–zene tanításában is megköveteli, hogy behatóan foglalkozzunk az *érzelmi nevelés* jelentőségével és megvizsgáljuk, hogy az érzelmi nevelés milyen szerepet tölt be a tantervi ismeretnyújtásban.

Az érzelmek gazdagítására számtalan lehetőség kínálkozik ének–zene óráinkon is. Az érzelmi élet *formálója az élmények*. Minél több élményhatás éri tanulóinkat, annál több lelkesedést, örömet és aktivitást tapasztalhatunk részükről. Ezért az érzelmi élet szerepét és jelentőségét az ének–zene tantervi anyag feldolgozásában – a teljesség igénye nélkül – pszichológiai-pedagógiai alapon tegyük vizsgálat tárgyává.

Mielőtt témánk kifejtéséhez kezdenénk, szükségesnek tartjuk, hogy röviden felidézzünk egy-két alapvető ismeretet az érzelem pszichológiájával kapcsolatban.

Érzelmén vagy emóción mindig valami viszonyulást értünk. Oktató-nevelő munkánkban a gyermek viszonyulását ahhoz, amit megismer vagy éppen cselekszik, de ebbe a fogalomkörbe beletartozik a környező világ dolgaihoz, annak jelenségeihez, önmagához, a saját maga és mások cselekedeteihez, munkájához való viszonyulása is. Az érzelmi nevelés során a gyermeknek általában olyan tudattartalmat adunk, amely megmozgatja annak érzés és akaratvilágát.

P. M. Jakobszon így ír az érzelmekről: „Számos állapotot, mély benyomást és érzelmét megnyilvánulást utalunk az érzelmek sorába. Így az örömet, az izgalmat, az odaadást, a tiszteletet, a bánatot, a lelkesedést, az elragadtatást, stb. Bár az érzelmekben az emberi személyiség benső világa fejeződik ki, az érzelmek egyszersmind azonban annak eszközeül is szolgálnak, hogy a többi emberhez közelebb kerüljünk. Egy olyan sajátos jellegű megérzés ez, mely igen közel tudja egymáshoz hozni az embereket.” [1]

Az érzelmekben – természetesen – nem maguk a tárgyak vagy azok jelenségei tükröződnek, hanem azoknak bennünk kiváltott hatásai. Pl. ugyanaz a zenemű más-más embernél különböző érzelmeket kelthet fel.

Mivel társadalomban élünk, tudatunk is társadalmi jellegű. Az érzelmek viszont elválaszthatatlanok a tudattól. A világnézettel megváltoznak az ember érzelmei is.

A zene az érzelmi nevelésen keresztül a tudat és világnézet formálásának igen hathatós eszköze.

Világosan és egyértelműen rámutat erre a tantervnek az ének–zene tanításával kapcsolatban közölt alábbi feladatrendszere is:

„Ennek érdekében a tanulók ismerkedjenek meg zeneileg és nevelőhatásában értékes, többségében magyar nép- és műdalokkal, zeneművekkel, továbbá más népek népdalaiból és nagy mesterek műveiből néhány jellegzetes és jellemző szemelvénnel. Az együttes éneklés, zenélés járuljon hozzá a szocialista közösség kialakításához. Mélyítse

el a szülők, a dolgozó nép, a szülőföld, az úttörőélet szeretetét, ünnepeink jelentőségének átélését.” [2]

E feladatok megszabják oktató-nevelő munkánk világnézeti teendőit.

Kezdetben — különösen az alsótagozati osztályokban — *az érzelmi nevelésnek az eszközjellege kap megfelelő hangsúlyt.* Az érzelmi nevelés szempontjából mindenek előtt fontos, hogy a sok *szép bemutatás* (a nevelő saját hangján és esetenként hanglemezről) ösztönzője legyen az órákon folyó munkának. Feszélyezetlen, kellemes zenei légkörben öröm a munka. Ha ezt a meghitt hangulatot valami megzavarja, pl. rendkívüli fegyelmi eset, — nehéz az óra hangulatát helyrebillenteni. Ezért fontos, hogy az ének—zene óra a szép utáni vágyakozás igényének felkeltésével és a szép, értékes zeneművekben való gyönyörködéssel kapcsolódás legyen a tanulók számára, a szónak abban az értelmében, hogy ez az órán való aktív részvételt és felüdülést is jelentsen számukra.

A további munka során, — különösen a felső tagozatban — *az érzelmi nevelés céljellege mind nagyobb szerepet kell hogy betöltsön.*

Pl. a hazaszeretet érzésének elmélyítésével a szülőföld, a dolgozó nép, a dolgozók munkájának, a munka eredményeinek megbecsülésére, megóvására, a haladás, a béke védelmére, az úttörőélet megszerettetésére, ünnepeink jelentőségének átélésére kell nevelni tanulóinkat. A hazaszeretet eszméjét tartalmazó dalok szép átélt előadása, a hazaszeretet érzését elmélyítő zeneművek hallgatása, e művek művészi tartalma, a nevelő hangulatot, élményteltető bemutatásai, a művekkel kapcsolatos néhány tömör, de színesen megfogalmazott mondata a tudatos megértést s ezzel a mélyebb átélést és érzelmi ráhatást szolgálja. Ugyanígy ébreszthetünk megbecsülést más népek iránt, erősítve tanulóinkban a nemzetköziség érzését. De tankönyveink bőven tartalmaznak olyan dalanyagot és műveket is, melyek a közösségi tudatformálást, a munkára nevelés gondolatát szolgálják.

Az ének—zene tanításában-jelentős szerepet töltenek be az érzelmek egyes fajtái, így az intellektuális, az esztétikai és a morális érzelmek. (Rubinstein felosztása.)

Az intellektuális érzelem forrása a tudásvágy, a kíváncsiság és az ezek kielégítésére való törekvés, valamint az értelmi tevékenység eredményességével járó örömrzés. (Logikai öröm.)

Óráink sok olyan motivációs lehetőséget rejtegetnek, mellyel a kíváncsiságot és a tudásvágyat felkelthetjük és ébren is tarthatjuk. E törekvésünknek elsősorban a tanulók aktív, a munkában cselekvőképes részvételére, a tanulás, az ének—zene megszerettetésére kell irányulnia.

Az intellektuális érzelmi nevelésnek tárgyunk tanításában széles területei vannak. Pl. intellektuális síkon értetjük meg tanulóinkkal, hogy a primitív ember munkafolyamataiból alakultak ki a munka ütemét utánzó ritmusok és az első egyszerű dallamok. Vagy hivatkozhatunk pl. a kottaolvasás népeket egybekötő internacionalizmusára. De példának állíthatjuk tanulóink elé népi államunk és iskoláink fejlődő, más népek által is elismert és megbecsült zenekultúráját.

Az esztétikai érzelem kapcsolatot jelent valamely tárggyal vagy jelenséggel, amely azt létrehozta és amelyre irányul. „Az elnevezés onnan származik, hogy az élmény mindig magában foglalja valaminek az érzékletét (aistesis), mindig valaminek a látása vagy hallása nyomán áll elő. Az összértelményben uralkodó elem — az érzéketes, a szemléletes, melyet áthat az esztétikai érzelem.” [3]

Tárgyunk viszonylatában a szép, a tartalmas, az értékes zene utáni vágyakozást és az abban való gyönyörködést jelenti. Pl. a szép bemutatások (saját hangon, hangszeren vagy hanglemezről), színes elbeszélések, pillanatképek, epizódok egy-egy művel alkotójukkal kapcsolatban, művészi reprodukciók bemutatása, a könyv képeinek szemlélése, népszokások ecsetelése népdalokkal kapcsolatban, tanulságos történetek zeneszerzők életéről stb.

A morális érzelem az embernek a társadalomhoz és önmagához való viszonyát fejezi ki.

Egyik fő jellemzője az igazság keresése. Lenin szavai szerint: „Emberi emóciók nélkül az ember számára nem volt, nincs és nem is lehet igazságkeresés.” [4]

A fentiekben a tartós érzelmi viszony kialakulásánál szó volt a hazaszeretetről, az internacionalizmusról, a munkához való viszonyról stb. De az érzelmi nevelés területén ide tartoznak azok a nevelési feladatok is, melyeket a tanterv így határoz meg: „Énektanításunk során minden alkalmat fel kell használnunk arra, hogy tanítványaink erkölcsi magatartását is formáljuk. (Öszinteség, becsületesség, tiszteletadás, kötelességteljesítés stb.) [5]

Az érzelmi nevelés jelentősége azonban igazán akkor jut érvényre, eredményessége akkor teljesebb ki, ha az tanítványainknál *cselekvésekben nyilvánul meg*. Az igazi aktivitás rugóit belülről jövő érzelmi motivációk képezik.

A tanulók alkoró kedvének, öntevékenységének, az osztály együttműködésének kellő irányítása elválaszthatatlan az érzelmi neveléstől. Kényszerítő hatások kizárásával kell elérni, hogy az ének—zene órán folyó munka belső vágyból, a kötelességteljesítés szívesen vállalt belső érzéséből fakadjon.

Míg a *negatív motivációk* súlyos érzelmi gátlásokat idézhetnek elő (megfélemlítés, kicsúfolás, gorombáskodás), addig a *pozitív motivációk* (sikerélmény, ösztönzés, elismerés, dicséret) örömet, lelkesedést váltanak ki.

P. M. Jakobszon így ír az érzelmekkel telített aktivitásról: „Az érzelmek létünket, tevékenységünket egy életet elvvel gyarapítják. Bizony nem érne egy hajítófát sem az a tevékenység, mely ne tartana bennünket izgalomban, nem keltene bennünk alkotói hevet és érdeklődést a megvalósítás munkája közben; amely ne nyugtalanítana és ne hangolna le a sikertelenség idején bennünket, s amely ne szerezne örömet és elégedettséget sikeres befejezés révén.” [6]

A továbbiakban — néhány példa bemutatásával — foglalkozunk röviden azzal, hogy az érzelmi nevelés mennyiben és milyen mértékben segíti elő az ének—zene tantervi anyag feldolgozásában a szilárd ismeretnyújtást.

Erre vonatkozóan mindjárt a tantervi utasításra kell hivatkoznunk, amely szerint: „A tanterv magukat a szemelvényeket és az azok szép előadásában biztosan bekövetkező zenei élményt — a dalok szépségében való gyönyörködést és érzelmi hatásuk átélését állítja az ének—zene tanítás középpontjába. Megkívánja, hogy mind az egyes órák, mind az oktatás egész folyamatában egyik legfőbb törekvése a zenei élmény megteremtése legyen.” [7]

Kérdés azonban, hogy az élmény létrejöttében milyen szerepe van a tudatos ismereteknek. Ugyanis azt hihetnők, hogy az élmény valami spontán módon megnyilvánuló hatás, melyben nagyobb szerepe van az intuitív, ösztönös elemeknek, mint a tudatoságnak. Kétségtelen, hogy nem egyszer ér bennünket ilyen váratlan, érzelmi élményeinkben is maradandó hatás, azonban sokkal mélyebbek lehetnek és sokkal tartósabbak azok a zenei élmények, melyekben a tudatos ismeretek helyet, szerepet kapnak.

A dalolásnak a zenei élmény megteremtésében fontos szerepe van. Ennek megindítója és sugalmazója a nevelő bemutatása.

A meghallgatott ének szépségeit — a megfigyeltetések és zenei felismertetések sorozatában — úgy tárjuk tanulóink elé, hogy azzal élményt keltsünk. Érdemes a tantervi utasításból a tanulók zenei fejlődését és a tudatosodás fokait elénk táró részletet idézni: „A 7—8 éves gyermekek számára az éneklés és a zenei hangzás szépsége kezdetben csak érzelmi örömet okoz. Érzelmi és általános fejlődésük, de leginkább helyes zenei nevelésük során a zene hangulatának, hangulati különbségeinek felfogására válnak képessé. Céltudatos nevelői tevékenység eredményeként fokozatosan megértik a dallamvonal, a tempó, a ritmus, a dinamika kifejezésbeli szerepét. Így a kezdetben ösztönös zenei öröm a kifejezés egyre tudatosabb felfogásával fejlődik.” [8]

A megfigyeltetés és felismertetés kiterjedhet elsősorban a dal vagy zenemű hangulatára, gondolat- és érzelemgazdagságára, a formára, a dallamrajz fül útján való felismerésére.

A formai felismerésnél nagy szerepet tölt be pl. a dallami visszatérés, az ismétlődés, az ellentét és a variáció. Természetesen a felismerés csakis sok, alapos megfi-

gyelés útján jöhet létre, s mindjárt nagyobb lesz tanítványaink élménye s az ezzel kibontakozó aktivitás, ha zenei megfigyeléseiket kellő irányítással tudatosan végzik.

Milyen öröm tanulóink számára, ha tudatos megfigyelésekkel fül útján is felismerik a játékdalokra annyira jellemző dallammotívumok ismétlődését, az azonos, a variálódó vagy a különböző dallamsort népdalainkban. Még tudatosabb megfigyelést kíván annak a felismerése, zenei meghallása, ha egy dallamsor magasabban ismétlődik (pl. 5 hanggal magasabban,) ami népdalainkban sokszor előfordul. Jó és tudatos megfigyelőkészséget kíván pl. az ötfokú dallamok felismerése fül útján.

Ugyancsak sok megfigyeltetési alkalmat kínálnak dalaink az előadás megformálása, a *szép éneklés* megvalósítása tekintetében. Minél alaposabb a megfigyeltetés, annál tudatosabb a felismerés és ennek során a zenei élmény érzelmi gazdagsága. Természetes, hogy a tanító vagy tanár részéről mindez megköveteli az órára való tudatos felkészülést és saját előadói képességeinek a fejlesztését.

A *hallás nevelését* a tanterv önálló munkaterületnek tekinti, mely az előírt zenei jelenségek többszöri bemutatása, tudatosítása, majd a tudatos felismerés gyakorlása folyamatában valósul meg. Célunk az, hogy a gyermek a megfigyeltetett zenei jelenségeket hallás után is felismerje. Ezért lényeges, hogy az egyszerű dallamfordulatok és ritmusképletek felismeréséhez, gyakorlásához a lejegyzés és visszaéneklés is csatlakozzék munkánkban.

A tudatos zenei ismeretek szerepe, érzelmi hatása ugyancsak hatványozottan érvényesülhet a *zenehallgatás* területén. A zenehallgatás ma már — mondhatjuk — korszerű társadalmi követelmény. Hiszen a mai korban nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek is állandóan találkoznak ezekkel a hatásokkal a hangversenyeken, a rádióban, a televízióban, stb.

A kor igényéből következik tehát, hogy tanulóinknak a zenehallgatás terén is annyi előismeretet nyújtsunk, hogy a hallgatott zenét élvezni tudják, abban gyönyörködjenek.

A hallott vagy tanult dalok és művek hangszeres vagy zenekari megszólaltatása még csak fokozza az élményt, s bepillantást nyújt a hangszeres zene, a zenei ábrázolás gazdag, színes világába, s ezzel sok lehetőséget biztosít tanulóink érzelmi életének nevelésére. Az oktató-nevelő munka tudatosságának színvonalemelkedését jelenti az a hanglemezsorozat, amely az ének-zene új tantervi koncepciójához készült. Az énekenét tanító kartársak figyelmébe ajánljuk, hogy kísérjék rendszeresen figyelemmel a rádió gyermekkorúsának szerepléseit, az Iskolarádió énekóráit, a televízióban pedig a tanulóknak való adásokat.

Az érzelmi nevelés szempontjából külön ki kell térnünk még e témánál a *dalcsokrok* élményt fokozó szerepére. Itt is fontos a tudatos (dallami és szövegtartalmi) megválasztás. Egy-egy szép dalcsokrot könnyen megkedveltethetünk tanulóinkkal, — amelyet aztán ünnepélyek, kirándulások alkalmával szívesen énekelnek.

Tanúja voltam egy ízben óralátogatásaim során annak, mit jelent a tanulók számára az élményt nyújtó, érzelmeket keltő és elmélyítő ének-zene óra s abban milyen szerepe van a tudatos ismereteknek.

Zenét kedvelő, jó énekes 3. osztály órájára mentem be. Meglepett a tanulók biztos éneklése, az ízléses előadás. Óra közben észrevettem, hogy ez az eredmény a tanító kellő számú, szép bemutatásának köszönhető.

Hangoztatott ritmusképeket és dallamfordulatokat is jól felismertek a tanulók az órán. Az óra elején sok dalt átismételtek, néhány dalcsokrot énekeltek, s önfeledten játszottak néhány játékdalt. Hasonló hangulatú dal eléneklésével s néhány jól megfogalmazott, élményt és gondolatokat keltő mondattal megindult az új dal megtanítása. A dal hangulatára és előadására utaló megfigyelési szempontok megjelölése

után az új dal többszöri, mintaszerű bemutatása következett. A tanulók elég hamar megtanulták. A nehezebb részeknél kezdetben egy kis segítségre szorultak, de hamarosan önállóan énekelték. A szép előadásra vonatkozó szempontok megadása után a tanító újból mintaszerűen bemutatta a tanult dalt. Majd a tanulók a szép előadást gyakorolták. Közben bíráltak, véleményt mondtak.

Óra végére még valami meglepetést is tartogatott a kartárs. Magnetofonon megszólaltatott néhány művet Bartók Gyermekeknek című remek zongoradarabjaiból. A tanulók a bemutatást feszült figyelemmel és izgalommal várták. Az élményhatás ott csúcsosodott ki, amikor a gyermekek felismerték az ismerős dallamokat. Kirobbanó örömmel kérték, hogy a következő órán is hallgassanak ezekből a darabokból néhányat. Ennek az órának valóban érzelmeket megmozgató, (indukáló) felgerjesztő hatása volt.

A felső tagozati osztályokban sem jelent kevesebb örömet a zenehallgatás. Értékes zeneművek művészi megszólaltatása kellő előkészítéssel és megfigyelési szempontok adásával az érzelmi nevelésnek egyik leghathatósabb eszköze.

Elismeréssel szólhatunk a tankönyvek *zenei tárgyú olvasmányairól* is, melyek az egyes műveket és alkotójukat hozzák közelebb tanulóink érzelmi világához.

Az egyik község általános iskolájának 8. osztályában a tankönyvből a tanár a Beethoven végrendeletéből c. olvasmányt olvastatta s röviden beszélgettek róla. — „Nem bírtam ezt mondani az embereknek: beszéljetek hangosabban, kiáltsatok — hiszen süket vagyok... S ti emberek, ha valamikor olvassátok ezt az írást, lássátok be, hogy igaztalanok voltatok hozzám. Aki boldogtalan, vigasztalódjék azzal, hogy benem sorsának osztályosára talál...” — hangzott az olvasmány. Megható volt az egyik fiú megnyilatkozása: „Én nagyon sajnálom azokat, akik nem hallanak vagy nem látnak, de ezeknek az embereknek is lehetnek örömeik, ha dolgoznak és ha alkotnak.” Befejezésül aláhúzottan még csak annyit szeretnék mondani, hogy a zenét jelképesen sokan jó barátoknak nevezik, mely hűséges kísérőnké válhat egész életünkre. De a zene ennél sokkal többet jelent: vigasztalást, bátorítást ad a keserűségben, de erőt is ad a munkához, lelkesít, hangulatot áraszt, élményekkel, érzelmekkel teszi gazdagabbá, tartalmasabbá életünket. Éppen ezért van nagy jelentősége tárgyunknak az iskolai tárgyak rendszerében. Oktató-nevelő munkánkban, különösen a világnézet formálásában az ének-zene az érzelmi nevelésnek egyik igen fontos területe.

Tantervi feladatainkat is csak úgy tudjuk eredményesen végrehajtani, s úgy tudunk szilárd ismereteket nyújtani, ha élményeken keresztül olyan tartós érzelmekhez juttatjuk tanítványainkat, melyekkel érthetővé tesszük számukra az értékes zenét s azt megszerettetve bocsátjuk ki őket az életbe.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] P. M. Jakobszon: Az érzelmek pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1962., 28. old.
- [2] Tanterv és utasítás az ált. isk. számára. 597. old.
- [3] Dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó. Bp. 1964., 222. old.
- [4] V. I. Lenin Művei, 20. kötet. Szikra, Bp. 1955., 261. old.
- [5] Tanterv és utasítás az ált. isk. számára. 200. old.
- [6] P. M. Jakobszon i. m. 211. old.
- [7] Tanterv és utasítás az ált. isk. számára. 200. old.
- [8] U. ott.

A filmesztétikai nevelés jelentősége az általános iskolában („A Légy jó mindhalálig” című film elemzése)

Filmesztetikával foglalkozó főiskolai hallgatóink kezdeményezésére a gyakorló általános iskola tanárai önkéntes jelentkezés alapján 25 nyolcadik osztályú, mindkét nemű tanuló számára levetítették Móricz Zsigmond ismert regényéből készült és 1960-ban újjal forgatott filmjét: a *Légy jó mindhalálig*-ot.

Mivel e regény a nyolcadik osztályban tantervileg kötelező olvasmány, a regénynek iskolai feldolgozása előzőleg már megtörtént. A cselekmény ismerete lehetővé tette egyrészt a filmre való koncentráltabb figyelmet, másrészt az irodalmi mű alapján a film komparatív feldolgozását.

A film vetítése előtt a tanulók három megfigyelő kérdést kaptak:

1. *Mi a film mondanivalója?*
2. *Kinek a játéka tetszett legjobban?*
3. *Mi tetszett jobban, a film vagy a regény?*

Mivel a főiskolai hallgatók nem ismerték jól a tanulókat, a filmhatás érzékelése eleinte ismert sablonos kérdéseket tettek fel:

— No, *hogyan tetszett a film?* — *Látta-e már valaki tv-ben is?* — *Mi volt számodra új a filmben?*

A „bemelegítő” kérdések után került sor az első felvetett probléma megbeszélésére: *mi a film mondanivalója?* Megkönnyítette munkánkat a regény azonos célkitűzése. A szaktanári elemzések és elemeztetések néha a regény mondanivalójának egyoldalú kibontására törekszenek csupán: a századforduló magyar társadalmának bemutatása a szereplő alakok osztálykategórizálása alapján.

Valóban, a második B. osztály diáktípusaiban a korabeli Debrecen társadalomrajzában miniatűr vetületét vélhetjük. Misi alakja a szegényparaszt-iparos gyermekek tipizált képviselője, K. Sánta napszámos, Titkos Gyuri debreceni civis-származék, Doroghy a dzsentri réteg, Orczy pedig az úri vezető osztály kitűnően megformált képviselője.

A móríci drámafeldolgozás, valamint az ennek figyelembevételével a regényből 1960-ban készített film is ezt a marxista ideológián nyugvó helyes elgondolást tükrözi. Filmelemző általános iskolásaink is elsősorban a debreceni élet társadalompolitikai kontrasztjainak a tükröződésére mutattak rá a gyermekek iskolai életének rajzában. A regény és a film mondanivalójának ekként történt kibontása nem volt helytelen, csak éppen nem elégséges. Móricz műve és a belőle készült film is, gazdag olyan nevelői ráhatás-lehetőségekben, amelyek szorosan tapadnak az előbbieken kifejtett marxista mondanivaló következtetéseihez. A *Légy jó mindhalálig* „nagyszerűen kiaknázható nevelői célkitűzéseink szempontjából. Mondanivalója becsületességre, a szülők, a nép és minden igaz ügy iránti szeretetre, helytállásra, hűségre nevel. Nemes érzelmeket megszólaltató tisztasága nemesíti a fiatal olvasó érzelmi világát.”*

* Kolta Ferenc: Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig* (Házi olvasmányok elemzése. Bp. 1964. 63.)

Közismert, hogy a nagy irodalmi alkotások rendszerint többféle mondanivalót hordoznak magukban. Móricz művét sem csorbíthatjuk meg azzal, hogy megelégszünk csak a társadalompolitikai kontraszthatások érvényesítésével, s ugyanakkor megfigyeljük az előbbi mondanivalóval szintetizált, összeforrt pedagógiai célkitűzésnek mint a mondanivaló másik, el nem hanyagolható fontos részének elemzésével.

A film eszmeileg jelentős részeinek behatóbb analizálása, az ilyen részekhez való ismételt visszatérés során spontán tárulkozott elő tanulóink megnyilatkozásaiból a címbeli mondanivaló is: az édesanyai szózat visszatérő refrénje: a „Légy jó mindhalálig!”

Igazat kellett adnunk diákkritikusainknak, hogy a könyv és a film között a mondanivaló második részére vonatkozólag (becsületesség, helytállás a jóban stb.) jelentős különbség van. A regény Misi jellemének fejlődését gyakran belső monológokkal ábrázolja, a film e téren gyakrabban nyúl a szimbólumok világához. *(Misinek a csókával való társalgása magárahagyatottságát, legbensőbb érzelmeinek kiöntését jelenti. Nem talál olyan meleg, őszinte társra, aki előtt felfedhetné önmagát, aki a vele történt nagy igazságtalanságokban megoltalmazhatná. Lázás álmait is nagyszzerűen érzékelteti a film.)* Ezeket a szimbólumokat tanulóink könnyedén oldották meg, s minden nehézség nélkül látták meg a mögöttük húzódó eszmeiséget.

Ez egyúttal elvezetett bennünket a második kérdés föltevésére: *a szereplő film-művészek közül kinek a játéka tetszett legjobban?*

Tanulóink nem egyöntetűen vallották Misit a legjobb szereplőnek. Voltak, akik inkább az édesanya természetességét, fia iránti rajongó szeretetének közvetlenebb, áldozatos megnyilatkozását dicsérték. Az egyik kisleány indokolta is választását:

— *Misi édesanyja pont olyan volt, mint az én édesanyám. Őt láttam magam előtt valahányszor a filmben megjelent.*

A film érzelmi motivációja jelentősen közrejátszott a film legjobb szereplőinek ekkénti kifejezésében. Meglepő volt, hogy ezek a kisdíjakok mennyire fontosnak találták azt a filmrendezői leleményességet, hogy Misi előtt édesanyja képe lelki válságában többször is megjelenik, s buzdító szavaival erőt ad a jóra, a rossz elviselésére. Misi szerepének alakításában elismerték, hogy a kis korban is nagy szerepet játszó főhős alakítására a film megfelelő fiút alkalmazott. Kifogásolták viszont, hogy Misi érzelmeinek hatásos érzékeltetésével néha adós maradt. Egy kislány a főhőst alakító mentségére mindjárt felemlítette, a filmet hosszú hónapokon át „játsszák”, nem lehet elvárni, hogy a Misit alakító diák mindig a legjobbat nyújtsa. Ebben a jelen voltak meg is nyugodtak.

A harmadik kérdésben is megoszlottak a vélemények: *mi tetszett jobban, a film vagy a regény?*

Az egyszerűbb válaszok meglegedtek az ilyen vallomásokkal:

„*Tetszett, mert szép volt a színészi játék; mert megismerhettük a régi iskolai tanítási módszert; mert másfél óra alatt láthattuk azt, amit a regényben napokon át olvastunk*” stb.

De akadtak komolyabb válaszok is:

„*Tetszett, mert életszerűbb, mozgalmasabb volt a regény cselekményénél; mert a kameravezetés látványosságra törekedett; mert közvetlenebb, érzelmeinkre hatóbb volt; szinte mi is átéltük Misivel együtt szenvedéseit, megaláztatásait.*”

Egy zeneszakiskolás diák nyilatkozott a filmzenének reá gyakorolt hatásáról.

Diákjaink válaszaiból kiderült, hogy többségük szüleinek van tv-készüléke, gyakran néznek tv-filmeket, helyi-közzel a tv filmklub-vitáit is látták — hallották, s így a játékfilmek iránti szeretetükkel együtt bizonyos, nem rendszerezett filmismeretekre

is szert tettek. Akik elmélyültebb olvasási készséggel rendelkeztek, vagy nem, illetőleg ritkán láthattak csak tv-filmeket, az irodalmi alkotás mellett foglaltak állást. Álláspontjuk igazolására a következőket említették meg:

a regény a filmnél bővebb cselekményű, a társaralomrajz is sokkal erősebb benne. Elmélyültebb Misi lélekrajza, bár a filmből is eléggé kivetítődik a hős belső küzdelme, csalódása az emberekben.

Diákjaink, ha nem is a film formanyelvén, de világosan kifejezték a filmművészet és az irodalom közötti különbséget, illetőleg megsejtették az irodalom klasszikusainak alkotásaiból készített film esztétikai értékét, érzelmi és értelmi hatását. Abban is mindannyian egyetértettek, hogy a film kevés képpel is többet tud kifejezni az egyes irodalmi alkotásokénál, mert audio-vizuális hatásával közvetlenül hat érzelmeinkre és gondolatvilágunkra.

A főiskolai hallgatókat meglepte általános iskolásainknak a filmművészet iránti érdeklődése, s bár e rövid találkozásnak nem volt és nem is lehetett célja filmesztétikai ismereteket átadása, mégis felmerült a kérdés: *nem volna-e célszerű már az általános iskolában filmszakkörök létesítésével gyermekeinket a játékfilmek helyes nézésére nevelni.* Az élet a filmnézés sokféle lehetőségét kínálja, s ugyanakkor a filmnyelv ismerete híján a jó filmek rovására közömbössé tesszük őket a gyenge filmekkel szemben. Éppen ezért hallgatóink elhatározták, hogy a következő iskolai évre a gyakorló iskola nyolcadik osztályok tanulói számára kísérletképpen filmesztétikai szakkört létesítenek.



DR. VÁRKONYI NÁNDOR
Tanárképző Főiskola, Szeged

Kísérleti eszközök készítése gyakorlati órákon

Folyóiratunk előző számában hasonló cím alatt közreadtuk egy 7. osztályban tanítható kísérletei eszköznek, a hengerkeréknek részletes tervezetét. A közölt tanítási egység három foglalkozást, tehát hat órát vesz igénybe.

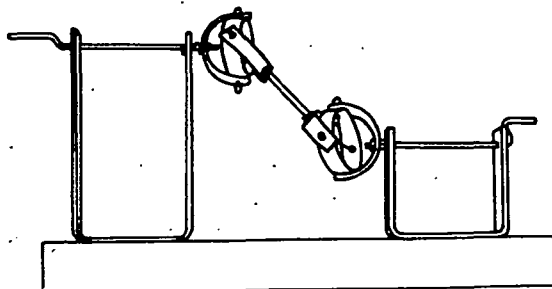
A gyakorlati foglalkozások tanításának tanterve a 7. osztályos komplex munkának évi 24 órát biztosít. Ebből a keretből kb. 12 óra az egyszerű mechanizmusok szerelésére és üvegmegmunkálási gyakorlatokra jut. A megmaradó 12 óra pedig komplex munkadarabok készítésére szánható. A hengerkerék kialakítása — az előző számban részletezettek szerint — 6 óra, így újabb darabunk gyártására ugyancsak 6 óra áll majd rendelkezésünkre. Ez alatt a 6 óra alatt fogjuk elkészíteni *kardántengelyűnket*.

Ez a kísérleti eszköz is a 7. osztályos fizika tanításánál használható. Megvalósítása során a fő szempontok: *igényesség* a tanterv-mutatta műveletek végrehajtásában, és *igényesség* az eszköz kivitelezésének minőségében. Röviden: tantervi műveletekkel jó szemléltetőeszközt!

A három foglalkozásos tanítási egység együttes tervezete a következő:

1. A foglalkozás feladatai:
 - a) A fémmegmunkálás eddig tanult műveleteinek gyakorlása.
 - b) Fúrás, reszelés, csiszolás, mint forgácsoló műveletek.

- c) Műszaki rajzok felhasználása, olvasása.
 - d) Munkavégzés közösségben.
2. *Munkadarab*: Kardántengely. (I. ábra.)



I. ábra

3. *Koncentráció*: Erőátvitel, meghajtó és meghajtott gépelemek, kardánkereszt, gömbcsukló fogalma. (7. osztályos fizika.) A gyakorlati életben: autómotorok erőátadása kardántengely segítségével.

4. *Munkavédelem*: A használt fém és faipari szerszámok balesetelhárítási szabályai.

5. *Anyagszükséglet*:

- 1 db $20 \times 70 \times 240$ mm keményfaléc alapnak,
 - 1 db $3 \times 15 \times 150$ mm laposacél a kisebb állványnak,
 - 1 db $3 \times 15 \times 250$ mm laposacél a nagyobb állványnak,
 - 1 db 60 mm hosszú, 3 mm átmérőjű keményhuzal középső tengelynek,
 - 2 db 95 mm hosszú, 3 mm átmérőjű keményhuzal meghajtó és meghajtott tengelynek,
 - 4 db 43 mm hosszú, 1 mm átmérőjű horganyzott vashuzal kardánkereszteknek,
 - 6 db 32 mm átmérőjű, 8 mm széles, 1 mm falvastagságú alumíniumcsőből alakított fémkártya kardáncsuklóknak,
 - 10 db M 3-as csavarház (csavaranya) az elemek összekapcsolásához,
 - 4 db 4×25 mm fűcsavar az állványok rögzítéséhez,
- pácoldat a talp színezéséhez.

6. *Szerszámszükséglet*:

A fém- és fémegmunkálás szerszámai a művelettervek szerint.

7. *Szemléltetőeszközök*:

Tanári mintadarab, valamint a műveletsorok végrehajtását szemléltető diaképek, táblai rajzok.

8. *A foglalkozás felépítése*:

A magyarázó rajzok és mintadarab összevetése után elkészítjük a részletes műveletterveket. Ennél a fa és fém-elemeket tartalmazó munkadarabnál külön tervezzük

1. a talp, 2. az állványok, 3. a tengelyek, 4. a csuklók és 5. a szerelés műveleteit. Ezeknek részletezése:

1. *A talp*:

(1. ábra.)

Élek és lap gyalulása simítógyaluvál.

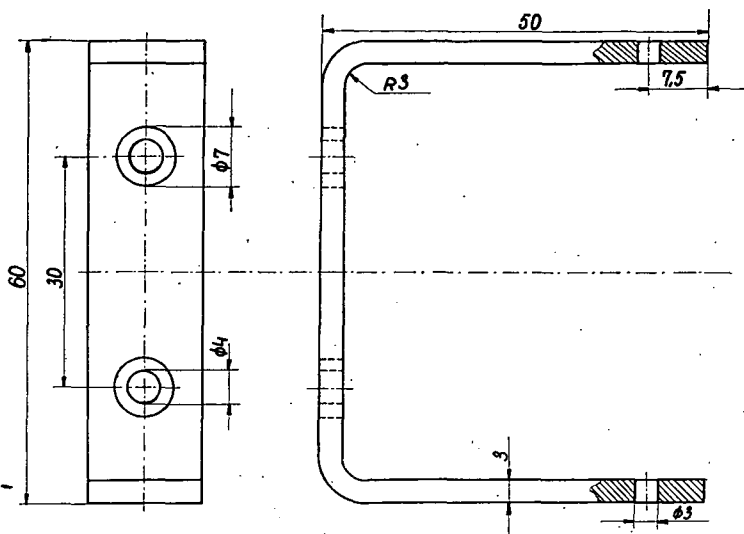
Előrajzolás, méretre darabolás keretes fűrésszel.

Felső él rézselése gyaluvál.

Kész felület átcsiszolása csiszolópapírral.

Portalanítás.

Pácolás.



1. ábra

2. Az állványok:

(1. és 2. ábra.)

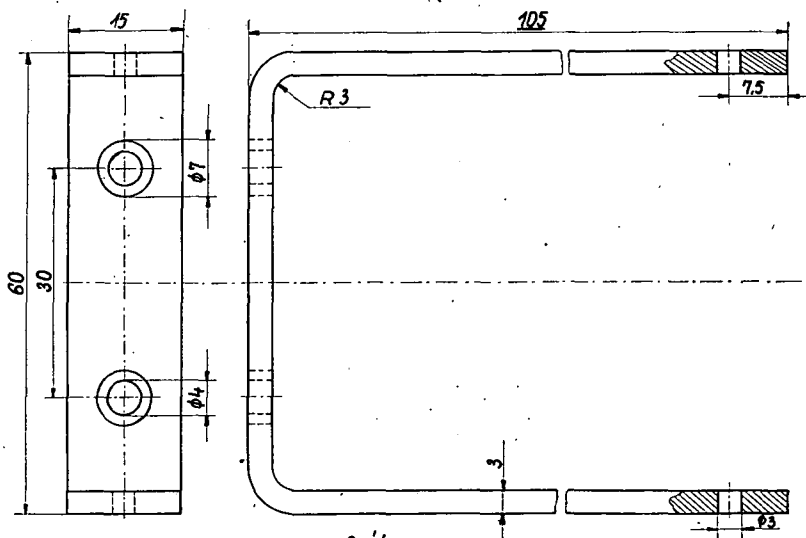
Előrajzolás az anyagon.

Méretre darabolás fémfűrészszel.

Végek eldolgozása. Csiszolás.

Hajtogatási és fúrási helyek előrajzolása. Pontozás.

Hajtogatás satuban.



2. ábra

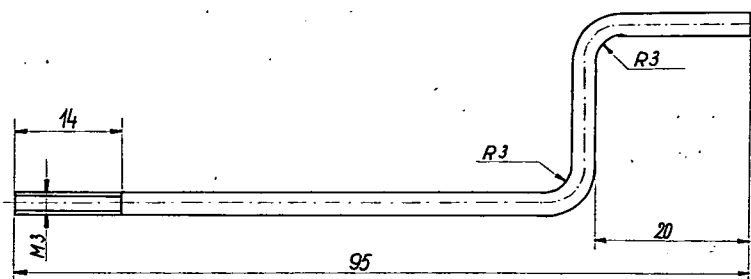
Fúrás elvégzése asztali fúrógépen:

- a) csapágyfuratok,
- b) facsavarfuratok,
- c) élek leszedése, süllyesztés.

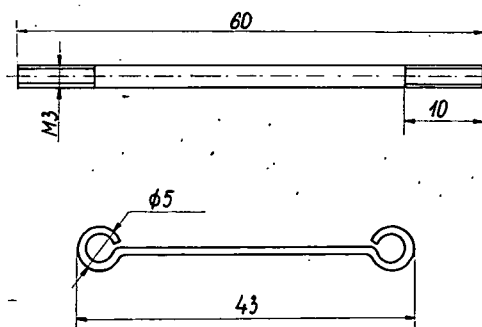
Állványok átcsiszolása.

3. A tengelyek:

(3. és 4. ábra.)



3. ábra



4. ábra

A keményhuzal méretre szabása.

A két hosszabb tengelyen a hajtógatási pontok megjelölése.

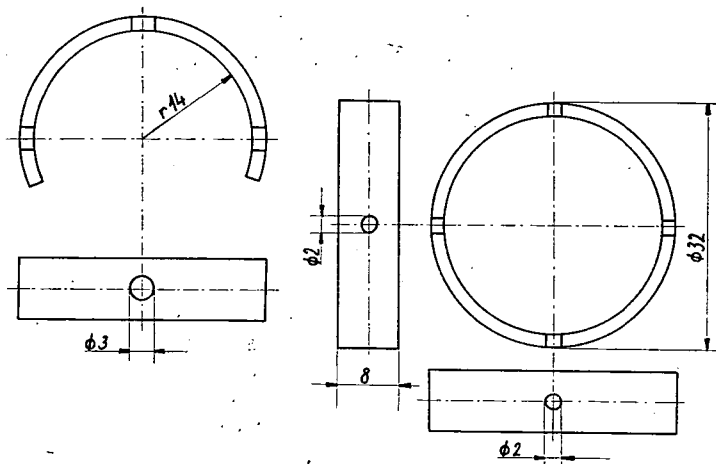
A hajtogatás elvégzése satuban.

A tengelyvégek előkészítése menetmetszéshez:

- a) végek eldolgozása,
- b) kúposra reszelés.

A menetmetszés végrehajtása, sorjázás.

4. A csuklók:
(5. ábra.)



5. ábra

Rajzolás az anyagon a körök csonkolásához.
A furatok helyének kijelölése.
A csonkolás elvégzése.
Pontozás a fúrásokhoz.
A fúrások műveletének végrehajtása.
Sorjázás a fúrás után.

5. A szerelés:

A kardánkeresztek kialakítása vékony huzalból.
Az állványok felcsavarozása a fatalpakra.
Csuklóelemek összeállítása a huzalkeresztekkel.
Tengelyek beillesztése a csapágyakba.
Tengelyek és csuklók összeszerelése csavarházakkal.
A kész eszköz kipróbálása.

A műveletterv részletes megtárgyalását a munkaszervezés mozzanata fogja követni. A lényeg itt is azonos az előző eszköznél alkalmazottakkal: a munkát csoportok fogják végezni. A három foglalkozás hasonló megoldást ígér az előbbihez: két alkalommal alkatrészek termelése, a harmadikon az esetleg elmaradt munkák bevégezése és a szerelési tennivalók lebonyolítása lesz a feladat.

A csoportok ennél a munkadarabnál is két-két darab elkészítésére tesznek ígéretet. Ez gyakorlatilag tíz-tíz elem kialakítását jelenti egy-egy csoport számára.

A művelettervek alakulása itt annyiban eltérő az előzőtől, hogy számuk éppen azonos a csoportok számával. Ez egy kis gondot okoz, hiszen a szerelés folyamatát feltétlenül a harmadik foglalkozásra kell hagynunk. De így sincs probléma, mert ha közelebbről vizsgáljuk a részletterveket, azonnal szembetűnik, hogy az állványok ké-

szítése — a kétféle méret miatt, — tulajdonképpen kettős feladat. Ezt a tennivalót tehát két csoport fogja megvalósítani, mégpedig úgy, hogy az egyik az alacsonyabb, a másik a magasabb állvány készítését vállalja. Ilyen módon az *első csoport* a *talpakat* alakítja ki, a *második csoport* az *alacsonyabb állványt*, a *harmadik csoport* a *magasabb állványt*, a *negyedik csoport* a *csuklókat* készíti, míg az *ötödik csoport* a *tengelyek* megformázását végzi. A hamarabb elkészült csoportok a több munkával rendelkezőknek segítenek.

Néhány gondolatot még a részletes műveletsorokhoz:

Az *első csoport* feladata a keményfából készülő talpak műveleteinek lebonyolítása. Itt semmi különös probléma nincs a munka során. Az anyagot nagyobb darabokban is kiadhatjuk, hogy a szálirányú és szálra merőleges fűrészelést is lehessen rajta gyakorolni. A keskeny lapok és élek gyalulása, valamint a rézselés ugyancsak jó alkalom a gyaluval történő gyakorló munkára. A kialakított alaplapokat pácoljuk is.

A *második csoport* az alacsonyabb állványt formázza. Itt ügyeljünk arra, hogy a végek eldolgozása után a méretpontos szárazakat tanulóink szépen csiszolják fel. A tiszta felületen rajzoljuk ki a középvonalat, majd a hajtogatási és fűrási pontok jeleit. A pontozást jó még a hajtogatás előtt végrehajtani, mert később nehezebb feladatot jelentene. A fűrást tanulóink — tanári felügyelet mellett — asztali villanyfúrókon végezhetik. A terv szerint ez a folyamat három fázisban oldandó meg: a csapágyfuratok, a facsavarfuratok és a furat-sorjázás, illetve sülyesztés fázisában. Mindehárom műveletemhez más-más fúró-hegyre van szükség, ezért célszerű, a széria-termelés alkalmazása, vagyis az azonos műveletek egymásután való elvégzése. Sok időt tudunk így megtakarítani. A műveletsorok elrendezését illetően még annyit: a pontozás után hajtogassunk, majd a fűrást végezzük el. Ha a fűrást előre vesszük, félő, hogy anyagunk nem a kijelölt helyen, hanem a fűrás által meggyengített pontokon fog behajlani, esetleg elrepedni, eltörni!

A kész állványokat még újra átciszsoljuk, hogy a satu és kéznyomokat eltávolítsuk róluk.

A *harmadik csoport* a magasabb állványt készíti. Ez a feladat teljesen azonos az előbbivel, csupán az állványszárazak magasságában van eltérés.

A *negyedik csoport* a csuklókat fogja kialakítani. Itt először is jól át kell vizsgálni a táblai rajzokat. A csuklók, amint a képről látható, csőből darabolt karikákból lesznek összehozva. Mindegyik három elemből áll: két csonkított körből és egy teljes körből. A nehezebb dolog a kör-csonkolás lebonyolítása. Ilyen feladat-végzésnél valóban szükséges a milliméter pontosság. Ha nem tartjuk be ezt a kívánalmat, a csuklók villái féloldalasak lesznek és az eszköz jó működését eleve kizárják! Ha a jelölés szabályosan elkészült, következhet a pontozás, majd a fűrás. Megjegyzendő, hogy a kör-csonkolást a fűrás előtt és után is csinálhatjuk. Szerszáma lehet fémfűrész, de vékony anyagról lévén szó, — lehet fonálfűrész is. A végek eldolgozását megfelelő vágású reszelővel feltétlenül el kell még végeztetnünk. A fűrás utáni sorjázást ugyan-csak többféle módon oldhatjuk meg. Lehet nagyobb átmérőjű fúróval is, de megfelelő eljárás a kézi sorjázó (zenkoló) alkalmazása. Az utóbbi eset természetesen feltételezi a szerszám birtoklását.

Hátra van az *ötödik csoport*, amely a tengelyeket formálja meg. Ez a csoport a keményhuzal méretre alakítását végezheti éles reszelővel, de használhat erős csípőfogót is. A szabást a végek eldolgozása kövesse. A menetmetszést még megelőzi az enyhén kúpos előreszelés. Ennek megtörténtét a menetek óvatos kialakítása követheti. Nagyon kell ennél a mozzanatnál figyelni arra, hogy megfelelő számú és feltétlenül éles, — tehát jó minőségű metszőket adjunk tanulóink kezébe. A művelet helyes el-

végzésének az első feltétele ez! Hiába gyakoroltatunk bármilyen műveletsort, — ha szerszámunk hibás, a jó eredmény el fog maradni! Célunk pedig a műveletelemek helyes beidegződése!

A kész menetek végén keletkező sorját még eltávolítják tanulóink és a kardántengely alkotó részeinek gyártásával az első két foglalkozáson el is készültek.

A befejező — harmadik — alkalommal az öt csoport a saját két-két eszközét szereli össze. Minden apró mozzanatra ügyelve elkészülnek a kísérleti eszközök. A foglalkozás záró mozzanata az értékelés.

Amint az előbbiekből is kitűnik, ennél a komplex feladatsornál nem szóltunk a csoportokon belüli munkamegosztásról! Ez nem véletlenül történt. A második munkadarabnál már helyes gyakorlat a belső feladat-kiosztást a csoportvezetőre és vele együtt a csoportra bízni! Termelés szempontjából nem közömbös tényező, hogy az egyes dolgozók milyen feladatokat hajtanak végre. A jó szívvel fogadott cselekvés előnyeit alkalmazzuk tanításunkban, ha a munkát tanulóink közös megegyezésére bizzuk! Mindenki szívesen dolgozik, az eredmény rossz nem lehet!

Magától értetődik, hogy a feladat-elosztás irányítást igénylő folyamat. De ezt a nagyon lényeges lépést akkor végezzük helyesen, ha a brigádok a végeredményben a maguk elhatározását látják tükröződni!

Fenti módszerek alkalmazásával nemcsak a fizikai szertár gyarapodik néhány használható kísérleti eszközzel, de a csoport tagjai is egyre jobban közelebb kerülnek egymáshoz a munkálkodó közösségben!



NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az Országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)*

Witzlack, G.: AZ ISKOLAÉRETTSÉG MEGÁLLAPÍTÁSÁNAK GYAKORLATI TAPASZTALATAI. Pädagogik, 1968. No 3. 225–238. p. Az *iskolaérettség* komplex feltételeit és megállapításának módszereit taglaló tanulmányban a Német Központi Pedagógiai Intézet több éves kutatásainak eredményeit foglalja össze a szerző. Elsősorban az iskolaigazgatóknak kíván gyakorlati útmutatást adni a gyermekek felvételéhez, mert az 1. osztályban szoros összefüggés áll fenn az iskolaérettség és a bukás között. Nem minden esetben állapítható meg feltétlen biztonsággal az iskolaérettség (azon tulajdonságok, képességek és készségek összessége, amelytől az 1. osztályban az eredményes tanulás függ és amely optimálisan figyelembe veszi a gyermekek életkori sajátosságait és az egyéni fejlődési eltéréseket), de a marxista nevelélektan számos döntő tényező feltárásával már lehetővé teszi a probléma megközelítő megoldását. Az iskolaérettség eldöntésekor a gyermeki személyiség fejlettségi színvonalát komplex módon, a teljesítmény és a magatartási sajátosságok alapján kell vizsgálni: 1. testi fejlettség, érzékszervi reakciók és neuropszichikai sajátosságok, különösen patológikus beszédzavarok; 2. a tanulás iránti érdeklődés, kitartás, feladatmegoldási készség; 3. tanulási képesség; 4. a közösségi magatartás jellegzetességei; 5. az önállóság foka; 6. a fogalomalkotási készség színvonala; 7. a beszédképesség; 8. környezetismeret; 9. a mennyiségi és számfogalmak ismerete; 10. formaérzék; 11. az írás és rajzeszközök kezelése; 12. fáradékonyság és pszichológiai terhelhetőség. Normális gyermekeknél az iskolaérettség elérése elsősorban az óvodai neveléstől és a gyermekek szociális környezetétől és körülményeitől függ. Óvakodjunk attól, hogy biológiaiag determinált késői fejlődés diagnózisa esetén a döntés a szociális körülmények figyelembevétele nélkül történjék, mert gyakran egyéni foglalkozással kiegyenlíthető az elmaradás. Sok esetben bebizonyosodott, hogy amikor a pedagógus, az orvos és a pszichológus többszöri vizsgálat alapján nem javasolta a felvételt, a nagy tapasztalatokkal rendelkező tanítónő segítségével a gyermek fejlődésképesnek bizonyult, és további tanulmányaiban is jó átlageredményt ért el. Ilyenkor a tanulási képesség megállapításához hosszabb idő szükséges, ezért folyamatosan és hónapokig kell foglalkozni a gyermekkel. Az iskoláztatás elhalasztása csak kivételes esetekben indokolt. Ezt bizonyítják a cikkben közölt, a Német Központi Pedagógiai Intézetben kidolgozott tesztvizsgálatok. Különösen nagy gondossággal kell vizsgálni a kislétszámú osztályokba utalt debilis gyermekeket. Ha az 1. osztályba felvett tanuló nem felel meg az iskolaérettség követelményeinek, csak szervi fogyatékossg (pl. debilitás) esetében kötelezhető az iskola elhagyására. A pedagógusnak mindent el kell követnie, hogy a megfelelő korú gyermek sikeresen végezze el az 1. osztályt. A korábban érő gyermekek nem utasíthatók el csupán azért, mert néhány hét vagy hónap választja el őket a hivatalosan megállapított iskoláztatási életkortól.

* A fordításokat a budapesti pedagógusok személyesen, a vidékiek pedig könyvtári kölcsönzés formájában igényelhetik az Országos Pedagógiai Könyvtártól. (Budapest, V., Honvéd u. 19.)

A MAKARENKO-KUTATÁS IDŐSZERŰ PROBLÉMÁI. Pädagogik, 1968. No. 3. 267–271. p. Gmurman szovjet kutató az Októberi Forradalom 50. évfordulója alkalmából Berlinben (1967. október) rendezett *tudományos konferencián* a Makarenko-kutatás időszzerű problémáiról tartott előadást. Makarenko pedagógiai munkássága nemzetközi jelentőségű, műveit az összes világnyelvekre lefordították, életét, tevékenységét, eszméit számos könyv és tanulmány elemzi. Makarenko életművének és életútjának mélyebb feltárásával jelenleg is több szovjet neveléstörténész foglalkozik (pl. N. E. Fere, N. A. Ljalin; a közelmúltban jelent meg N. P. Nyiesinszkij Makarenko-kötetének átdolgozott és bővített kiadása: „A. Sz. Makarenko élete és pedagógiai munkássága, Kijev, 1967”), de még megírásra vár a nagy szovjet pedagógus tudományos életrajza. A Makarenko-kutatás fő feladata, hogy alkotóan dolgozza fel Makarenko pedagógiai rendszerét, sokoldalúan és tárgyilagosan tárja fel a nevelés dialektikájára vonatkozó útmutatásait (nevelési stílus, a gyermek- és pedagógusközösség kialakítása, az érzelmek, szükségletek, érdeklődés, motiváció, az etikai és esztétikai nevelés kölcsönhatásai). Makarenko nemcsak mint író és pedagógus, hanem mint pszichológus, az etika és szociológia művelője is értékes számunkra.

Atkinson, R. C.: OLVASÁSTANÍTÁS SZÁMÍTÓGÉPPEL. Programmed Learning and Educational Technology, 1968. No. 1. 25–37. p. A *stanfordi kísérlet* ismertetése. IBM computer segítségével tanítanak kisgyermekeket olvasni. Alkatrészei: központi computer, lemeztároló egységek, ellenőrző készülék, vetítőberendezés, katódsugárcső, világító nyíl, klaviatúra és magnószalag. A computerbe betáplált feladatoknak megfelelően a képernyőn megjelennek a képek, a magnószalag adja az utasításokat és a gyermek a kérdésre kiválasztja a megadott válaszok egyikét. A gép azonnal visszacsatol és értékeli a feleletet. 1967-ben végezték az első kísérleteket. Az osztály egyik része olvasni, a másik számolni tanult a géppel. Az eredmények úgy az olvasásban, mint a matematikában felülmúlták a várakozást.

Silberman, H. F.: A SZÁMÍTÓGÉP ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN. Programmed Learning and Educational Technology, 1968. No. 1. 7–17. p. A *számítógép* aktív segítséget nyújthat az *oktatáshoz*: az ismeretek begyakorlásához, a logikai gondolkodás elsajátításához, az ismeretek ellenőrzéséhez. Iskolai adminisztrációban is jól felhasználható (költségvetés, statisztika stb.). A számítógépek ma már nélkülözhetetlenek az oktatásban, ezért a tanárokat külön tanfolyamon kell kezelésükre oktatni. Tekintettel a nagy költségekre, arra kell törekedni, hogy egy központi számítógép több iskolát lásson el.

A 4. OSZTÁLY SZÁMÁRA KÉSZÜLT KÍSÉRLETI „MATEMATIKA” TAN-KÖNYVEKBŐL. Matematika v Skole, 1968. No. 2. 26–42. p. A I. Markusevics által szerkesztett 4. osztályos matematika tankönyv első részének két fejezete. Az elméleti anyag rövid összefoglalása után a tananyagegység tömör és világosan megfogalmazott kérdések formájában van feldolgozva. Az „Egyenlőtlenség” című fejezet a következőképpen tagolja az anyagot: Változó; Igaz vagy nem igaz?; A megoldások halmaza; Től-ig. A „Kifejezések” című fejezet témái: Milyen a számkifejezések felépítése?; Kifejezések változókkal; Kifejezések összehasonlítása. V. I. Levin 4. osztályos matematika tankönyvéből a „tizedestörtek” fejezetét ismerhetjük meg. A fejezet felépítése: Közösleges törtek (A 2. és a $\frac{1}{10}$ osztályban tanultak ismétlése és általánosítása): 1. A törtek elnevezése, 2. A törtek meghatározása és írásmódja, 3. Valódi és áltörtek. Vegyes számok, 4. A természetes számok tört formában való ábrázolása. 5. Az egész számok kizárása az áltörtek közül, a vegyes számok ábrázolása áltört formájában, 6. A számegegyenes, 7. Törtek összehasonlítása értékük szerint. A mérés tizedes módja.

A tizedes törtek írása és olvasása. Minden fejezet szemléltető feladatokat és különböző példákat tartalmaz.

Duclos, D.: A CSOPORT FOGALMA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁBAN. Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, 1968. No 200. 39–40. p. Tíz év tapasztalatai azt mutatják, hogy a korszerű *matematika* egyes fogalmai – melyeket eddig csak az egyetemen tanítottak – már egészen kis gyermekek számára is hozzáférhetőek. Ilyenek: halmaz, reláció, struktúra stb. A szerző logikai ábrákon mutatja be, hogyan lehet a csoport fogalmát az elemi iskolai tanulók számára érthetővé tenni. A Dienes professzortól származó példák egyszerű logikai műveleteken alapszanak.

Haugstrup, R.: AZ ÚJSÁG MINT TANANYAG. Danish Foreign Office Journal, 1968. No 1. 19–21. p. A dán sajtó öt évvel ezelőtt Oktatási Bizottságot alakított, amelynek feladata, hogy *újságolvasásra nevelje a tanulóifjúságot*. Elsőnek a Gladsaxe-i helyi tanács csatlakozott a mozgalomhoz, minden iskola hatféle újságot kap, osztályonként 15 példányban, az iskolai tanács javaslatai alapján. Az újságok felhasználása az oktatásban több célt szolgál: a társadalmi problémák behatolnak az iskolába, az újságok bővítik az ismereteket, vitára és önálló gondolkodásra ösztönöznek, kiegészítik a tankönyvek tartalmát, fejlesztik a kritikai érzéket a hírközlő eszközök vonatkozásában. A sikeres és népszerűvé vált Gladsaxe-i kísérlet nyomán ma már naponta sokezer újság iskolai tananyag. A Sajtó Bizottság több ezer pedagógus számára folyamatosan módszertani szemináriumokat szervez és jegyzeteket bocsát a hallgatók rendelkezésére. Utazó felügyelőcsoportok szervezését is tervezi, hogy a mozgalom gyorsan eljusson az 1300 általános iskola 24 000 pedagógusához. Csatlakoztak e kezdeményezéshez a gimnáziumok, a pedagógiai főiskolák, az esti és továbbképző iskolák, az Ungdomsskolek (14–18 éves fiatalok számára szervezett, 72 órás téli iskola szabadon választott gyakorlati és elméleti tárgyakkal), sőt a fegyveres erők is. Propagandafilmet is készítettet a Sajtó Bizottság az iskolai újságolvasásról, amely különösen az Ungdomsskolekben és az ifjúsági klubokban jó vitalap. Az iskolák 50 %-os kedvezménytel vásárolják az újságokat. Anderson oktatásügyi miniszter e célra további anyagi támogatást ígért.

DOCIMOLÓGIA. LES AMIS DE SEVRES, 1968. No 2. 3–56. p. 1967. májusában Seves-ben kongresszust tartottak a docimológiáról, az osztályozás tudományáról. Ez alkalommal döbbsentek rá arra, hogy a legjobb szándék mellett is igazságtalan a tanárok osztályozása. Az association des Amis de Sevres szakértőket kért fel a kérdés tanulmányozására. A folyóirat közli az erről szóló tanulmányokat. *M. Sire*, tanügyi főfelügyelő Számvetés c. cikkében felhívja a pedagógusok figyelmét az osztályozás igazságtalanságára. Javasolja, hogy ennek bizonyítására végezzenek az iskolákban különböző kísérleteket. Pl. két tanár javítja ugyanazokat a dolgozatokat; egy tanár különböző időpontban javítja ugyanazokat a dolgozatokat; hasonlítsák össze a teszteredményeket az iskolai osztályzatokkal. *J. Pelnard-Considere*, tudományos kutató, az ismeretellenőrző tesztekéről ír. Véleménye szerint, ezek sokkal megbízhatóbban értékelik a tanulók tudását, mint az érdemjegyek. *M. Reuchlin*, az Institut National de l'Orientation Professionnelle igazgatója azt fejtegeti, hogy az osztályozás megjavításához mindenekelőtt a nevelés és oktatás célkitűzéseit kell pontosan meghatározni. *J. Pasquier*, az érettségi hivatal elnöke, az érettségi vizsgával foglalkozik. Véleménye szerint az érettségi nem lehet félelmetes, megfélemlítő, hanem a pályaválasztási irányítás eszköze. Ezért az érettségizetők tanároknak figyelembe kell venni a tanuló-dossierüket, amelyek megfelelő jellemzést adnak. Az érettségi elnök segítségé-

vel a homogénebb osztályozásra kell törekedni. *L. Legrand*, az Institut Pedagogique Nationale Pedagógiai Osztályának igazgatója elemzi az objektív osztályozás lehetőségeit. Pontosan meg kell határozni a tanulókkal szemben rámasztott követelményeket. Véleménye szerint helytelen a 20 számjegyű osztályozási rendszert fenntartani, helyette négy kategória bevezetését javasolja: kiváló, jó, megfelelő, elégtelen. Távol vagyunk még attól, hogy ismerjük az igazságos elbírálás titkát, de minden lelkiismeretes pedagógus egyik fő törekvése a tanulók helyes osztályozása.

Miklósvári Sándor

Magyar nevelési folyóirat Jugoszláviában

(*A novi-sadi rádió „Szempont” c. adásából 1968. november 19-én 16⁰²*)

Aladics János riporter:

A vajdasági pedagógusok már régóta hiányát érzik egy olyan nevelési szaklapnak, amely behatóan és szakszerűen foglalkozna az oktatási munka legidősebb kérdéseivel, azonkívül útmutató és problémafelvető szerepe is lenne. Ezt a komoly hézagot hivatott pótolni a Szegeden megjelenő *Módszertani Közlemények* című folyóirat, amely újabban kapható lesz Jugoszláviában is.

E kapcsolatok kezdetéről *Németh István* főszerkesztő ezeket mondta:

Úgy tudjuk, hogy a Fórum Kiadó felvette a *Módszertani Közlemények* a magyarországi nevelőképző intézmények folyóiratát a terjesztendő lapjaik sorába. Ez minket arra ösztönzött, hogy fölkeressük a vajdasági iskolaügyek intézőit, hogy megbeszéléseket folytassunk részben azért, hogy a lap olvasottabbá váljon, részben pedig azért, hogy az itt fölmerült problémák is lapunk hasábjaira kerüljenek.

Aladics János riporter:

Feltételezzük *Németh* elvtárs, hogy a vajdasági igényekre való tekintettel némileg változni fog a *Módszertani Közlemények* arculata.

A jelek erre mutatnak, a megbeszélések viszont arra utalnak, hogy a problémáink közösek. Itt legfeljebb megerősítettek bennünket abban, hogy azt kell csinálnunk amit eddig, a problémák azonosak. Hisszük azonban, ha ezeknek a megoldását közösen végezzük, hamarabb jutunk eredményre.

Aladics János riporter:

Mi a jelentősége annak, hogy a *Módszertani Közlemények* a vajdasági tanítók és tanárok számára is hozzáférhetővé válik.

Erről *Miklósvári Sándor* a szerkesztőtanács elnöke így vélekedik:

Ennek az a jelentősége, hogy a pedagógusképző intézmények továbbképzési funkcióját is hangsúlyozzuk. A felfogásunk ugyanis az, hogy annak az intézménytípusnak, amely új pedagógusok képzésével foglalkozik, annak — ha korszerű intézmény akar lenni — kötelessége, hogy a már működő pedagógusok továbbképzésével is törődjék. A lap mondanivalója ennek a célnak a szolgálatában áll.

Aladics János riporter:

Véleményünk szerint a magyar neveléstudomány magas, európai színvonalon áll. Mégis érdekelné, hogy *Miklósvári Sándor* véleménye szerint változik-e a közeljövőben a pedagógiai elmélet, de a gyakorlat is, tekintettel a megváltozott szocialista valóságra.

Általános célkitűzésünk, hogy korunk és társadalmunk igényei szerint oktassuk és neveljük a felnövekvő nemzedékeket. Tehát az a válaszom, hogy aszerint változik

az oktatás-nevelés tartalma, ahogyan a szocialista társadalom igényei és követelményei diktálják.

Aladics János riporter:

Nincs egy kicsit lemaradás e téren?

Véleményem szerint van. És éppen ezért mindennapi gondunk kell legyen, hogy lépést tartsunk a kor, a társadalom igényeivel. Talán azt megállapíthatjuk, hogy ott tartunk, abban a folyamatban élünk, hogy igyekszünk a pedagógusok igényeit feltámasztani, szorgalmazni atekintetben, hogy maibbak, korszerűbbek akarjanak lenni felkészültségükben, tudományukban, az oktatás-nevelés módszereiben. Tehát az igények fejlesztésében látom én a dolog súlyát, fontosságát. Ha vannak igények, akkor vannak ambíciók, vannak törekvések és lehet remélni az eredményeket.

Aladics János riporter:

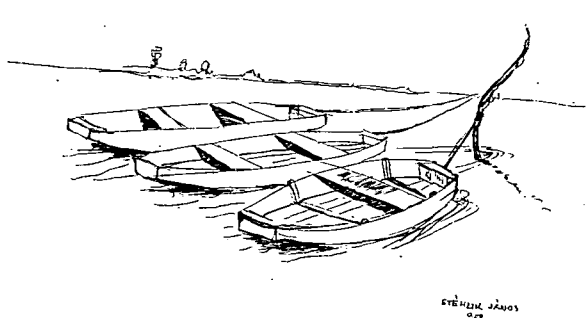
Ezután *Gaál Géza* a kiadó elnöke nyilatkozik arról a kapcsolatról, amely a neveléstudomány elméletét a tetterős és fiatal pedagógusokhoz és ezek munkájához kapcsolja, hiszen ezek az induló nevelők képesek leginkább arra, hogy előbbre vigyék a pedagógiát mind elméletben, mind a gyakorlatban.

Teljesen egyezik a véleményem a fölvetett kérdésnek állító jellegével és részével. Magunk is ezt a gyakorlatot követjük. Az intézeteinkből kilépő hallgatókat igyekszünk egyrészt olvasóvá, másrészt íróvá, szerzővé nevelni. Merjék elmondani a gondolataikat. Nem biztos, hogy azok nagyon csiszoltak lesznek az első pillanatban, de a fejlődésnek gondolom az útja azon keresztül vezet, hogy egy-egy botlásokon keresztül válik elevenné, élővé a fejlődés is.

Aladics János riporter:

És még *Miklósvári Sándoré* a szó. Ezúttal a rádió és a televízió oktató műsorainak hiányosságait veti fel.

Az iskolarádiónak és az iskolatelevíziónak évek óta az iskola jelentős részét átfogó programja van. Azonban az eredmények távolról sem olyanok, mint lehetnének. A felfogásunk az, hogy az iskola életét maibbá, korszerűbbé, tudományosabbá, sokszínűbbé éppen ilyen eszközökkel lehet tenni, mint a rádió és a televízió bekapcsolódása az iskolai munkába. Talán abban van egyelőre még hiányosság vagy akadály, hogy az iskola és a rádió, a televízió mint modern pedagógiai eszköz találkozhasanak, hogy nincs az a didaktikai kapcsolat közöttük, ez a didaktikai megfelelés nehezen helyezhető el a rádió vagy televízió programja az iskola programjával. Éppen ezért kellene elméletileg is még többet foglalkozni és megteremteni az iskolarádió és televízió pedagógiai, didaktikai elméletét.



FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

TANYÁN TANÍTÓ NEVELŐK PROBLÉMÁI

Egy évvel ezelőtt nagy érdeklődéssel vettem kézbe a Módszertani Közleményeket. Végre van egy olyan lapja a fiatal pedagógusoknak, mely elég konkrét segítséget ad munkájukhoz.

Megvalloim hiányoltam a hozzászólásokat egy-egy témához, illetve cikkhez. Most alkalom nyílik, hogy a „*Fiatal nevelők fóruma*”-ban elmondhassam problémáimat.

Szeretnék hozzászólni Függ Tiborné kártyáráról: *Pályakezdet örömei-gondjai* című cikkéhez.

Egyetértek mindazzal, amit a kezdő tanárok nehézségeiről ír. Hasonló esetek sajnos tömegével fordulnak elő. Ilyen problémákkal azonban mindig számolni kell. Megoldásra váró feladat valamennyi. Saját problémáink bemutatásával segíthetünk megoldani a felmerült kérdéseket.

Szeretnék foglalkozni:

1. a tanyán tanító nevelők munkájával,
2. az osztályösszevonás problémáival,
3. a „nem szak” tanításával.

1. A tanyán tanító nevelők munkája.

Egy évvel ezelőtt végeztem a Nyíregyházi Tanítóképző Intézetben. Tudtam, hogy valamelyik faluban vagy tanyán kezdhetem el pályafutásomat. Erre készültem fel.

Szabolcs-Szatmár megye legtávolabbi csücskében a Csengeri-járás Ura-Börvelyi út elnevezésű tanyasi iskolájában működöm. Ez a kis település az Ecsedi-láp szélén terül el, közvetlenül a román határ mentén. Lakossága 300 fő, a legközelebbi falu 6 km-re fekszik. Bekötőútja, villanyhálózata van. Kéttantermes iskolája elég jól felszerelt. Ketten vagyunk nevelők.

A fiatal pedagógusok nem vágnak ilyen helyekre. Magam is fiatal lévén, kicsit elszomorodtam, mikor meghallottam: tanyára megyek. Azzal a tudattal jöttem ide, hogy éppen úgy kell dolgozni, mint nagyobb helyeken. Eltökélt szándékom volt, hogy a tőlem telhető legtöbbet nyújtom. Elbeszélgettem az emberekkel. Családokat látogattam. Ehhez segítséget nyújtott az igazgatóm.

A szülők többsége érdektelen a gyerek munkája iránt. Mivel mezőgazdasági munkát

végeznek, idejük nincs is arra, hogy a gyereket ellenőrizzék. A tanuló ha hazamegy az iskolából, azonnal kap munkát estig. Libát, sertést, tehenet őriznek a kisebbek, míg a nagyobbak szüleikkel együtt dolgoznak. Este már mindenki fáradt. Sem türelmük, sem erejük nincs ahhoz, hogy másnapra elkészítsék a házi feladatot. Így tehát tanulóinknak egy jelentős része annyit tud, amennyi az iskolában ráragad. A tanulók szorgalmasak. Látják maguk előtt a célt. Sok esetben a gyerek látja a helyes utat, a szülő nem. Igyekszik az ellenkezőjét bizonyítani.

Mi várható a szülőktől?

Probléma: a sok hiányzás is. A szülőnek szüksége van a gyerek munkájára. Meggyőzés, érvelés, hatósági intézkedés nem segít. Inkább fizetik a büntetést, mert a gyerek többet keres. *Mi itt a teendő?*

A nevelés terén sem állunk jobban. — A tanító azért van, hogy nevelje a gyereket. — Nekem erre nincs időm! — hangoztatta az egyik szülő, mikor felkértük segítse nevelőmunkánkat. Ilyen és ehhez hasonló esetek többször előfordulnak. Nem segít érvelés, meggyőzés.

Várható-e egyáltalán eredmény? — tettem fel magamban a kérdést.

A válasz: várható.

Ha csak egy szikrát látunk abból a tevékenységből, amit kérésünkre a szülő tesz, már nyert ügyünk van. Mert ez a szikra fogja lángra lobbantani, s elemészteni az elavult szemléletmódot. A feladatunk: felszámolni a közönyt, s ha kell nyakig sárban is elmenni a szülőkhöz.

A kezdő ember hamar belefárad. Én is sokszor voltam ilyen helyzetben. Azután jött egy apró siker és ettől ismét kedvet kaptam, s tovább folytatom illetve folytatjuk igazgatómmal a harcot a tanyasi gyerekekért, jövőjéért.

2. Az osztályösszevonás problémái.

Mi okozza a nehézséget?

1. A Tanítóképző Intézetek nem foglalkoznak behatóbban a különleges osztályösszevonásokkal. (Gondolok itt az 1—4 osztály variációira: 1—2—4, 1—3—4, 2—3—4, 1—

2—3), holott a gyakorlatban sok helyen vannak ilyen összevonások. Tavaly 2—3—4, az idén 1—3—4 összevonásban tanítók. Jövőre 1—2—4 összevonás lesz.

Jó lenne, ha az illetékesek figyelembe vennék ezeket a nagyon is reális állapotokat, még abban az esetben is, ha jövőre már 1969-et írunk, és a tanító jelölteket megismertetnék bővebb keretek között az ilyen problémákkal.

2. Az órák elrendezése a tanítási napon. Ez az értelmi szinteken való „zongorázás” teszi próbára a nevelőt. Ezt nehéz megszokni.

3. Fokozott figyelemmegosztás és koncentráció.

4. Az önálló órák állandó, megszakításmentes ellenőrzése.

5. Az időbeosztás.

1—4 osztály esetén három osztályt kell óra elején előkészíteni az önálló munkára, majd óra végén ellenőrizni. A közvetlen (K) órákból maximum 10 perc leszámítódik az önálló feladatok előkészítésére és ellenőrzésére. Tehát a nevelő részére 35 perc áll rendelkezésre. Ez idő alatt kell az új anyagot megtanítani, gyakorolni. A K. óraszámok kevesebbek mint önálló osztályokban.

Itt segíteni csak jó órászervezéssel lehet. A nevelő már előre tervezze meg az önálló foglalkozásokat. Így ideje lesz az új anyagot 40 perc alatt megtárgyalni; gyakorolni.

Szeretném, ha az összevont osztályokban tanító-kartársak leírnák, hogyan szervezik

meg az önálló órákat. Azt hiszem ezzel értékes segítséget nyújthatnánk egymásnak.

3. A „nem szak” tanítása.

Teljesen osztom véleményemet a kartársnővel. A végzettek közül nagyon kevesen vannak, akik csak alsó tagozatban tanítanak. Legtöbben felső tagozatban is tanítunk egy vagy több szakot. Igaz, sok mindent megtanultunk a képzős évek során, de nem annyit, hogy olyan mércével tanítsunk mint egy szakos tanár. A követelmények azonban egyformák. Ha problémáink egyes dolgozon, könnyen megkapjuk a választ: „Ezt neked tudni kell! Tanultad.”

Lelkiismereti kérdésnek tartom a „nem szak” problémáját is. Ennek ellenére, a sok jószándék mellett is, vannak tévedések. Az oka a szaktárgy nem biztos tudása. Sokszor kicsiségnek tűnik egy-egy hiba, mégis ilyen-n áll vagy bukik minden.

Nem hiszem, hogy lenne olyan kartárs, aki a „nem szakot” is ne szívügyének tekintené. Bízom abban, hogy ez a nevelői ellátottságból eredő probléma lassan megoldódik, s mindenkori maga szakterületén dolgozhat.

Szeretném ha több, tanyán tanító kartársam elmondaná véleményét. Hiszem, hogy hasznára válik mindnyájunknak.

Lakatos Pál
tanító

Ura-Börvelyi út
Általános Iskola

ISKOLAKÖZÖSSÉGÜNK ÉS A FIATAL NEVELŐK

— Hozzászólás —

A „Fiatal nevelők fórumában” legutóbb a pályakezdés örömeiről, gondjairól esett szó. Különösen megragadott a tantestületbe való beilleszkedés kérdésének boncolgatása. Ehhez kívánok néhány gondolat erejéig hozzászólni, kicsit más oldalról, az iskolavezetés szemszögéből, mert a felvetett probléma csak így egészül ki az érkező és a fogadó kapcsolatában.

Sokat hangoztatott igény a nevelőtestületi egység kialakítása, javítása érdekében, főként az igazgatók részéről, hogy pedagógusközösségeink, tantestületeink a lehetőségekhez képest ne változzanak. Vitathatatlan érvek sorakoznak ezen igény mögött. A már kialakult egység, közösségi stílus, összhang, azonos állásfoglalás stb.

Vajon veszélyt jelent-e minderre egy-egy friss erő, fiatal pedagógus érkezése a testületekbe? Ez sok mindentől függ.

Függ elsősorban az érkező nevelő egyéni-

ségétől, függ a fogadó testület tagjaitól, s nem kevésbé a vezetőik fogadásától.

Erre vonatkozólag néhány tapasztalatról szeretnék szólni az elmúlt évekre való visszaemlékezésem alapján.

A mi testületünk tagjai többségüket tekintve régi törzstagok. Ez az érzékeny, de a vezetésnek is kissé nehezíti a helyzetet. Vajon, hogy fogadja a közösség, soraiba tudja-e állítani a fiatal nevelőt? Mennyire alkalmazkodó egyéniség, milyen közösségi elhivatottságú?

Kinek kell tenni az első lépéseket az érzések a feladatok, a célok összehangolása, a közösség érdekében?

Elsősorban a vezetőnek. A későbbi hónapok igazolják a fogadtatás eredményességét.

Itt is érvényes, mint a pedagógia bármely területén, hogy a közösség tagjait feltétlenül ismernünk kell. Bőséges egyéb elfoglaltságunk mellett az újonnan érkezőket a legrövidebb

időn belül, feltétlenül — tapintatosan ugyan — de meg kell ismernünk ahhoz, hogy segítségére lehessünk a beilleszkedésben.

Hogy milyen jelentősége van ennek munkánkban azt az érkező, különösen a fiatal pedagógusok érzik a legjobban.

Ha sikerül megismernünk az új munkatörőt, mint egyént, majd mint szakembert, meggyorsíthatjuk irányításunkkal a beilleszkedést közösségünkbe. Meg kell keresnünk a számunkra feltétlenül hasznos tulajdonságait, képességét, hogy mielőbb biztosítsuk tehetségének kibontakozásához a feltételeket. Segíteni kell, hogy első kudarcai ne vegyék el önbizalmát, hanem megmutatva a helyes gyakorlatot, az idősebbek tapasztalatait megismertetve elindítsuk a hasznos munkavégzést, a pedagógia felemelő, megtisztelő területén a nevelés, az oktatás útján.

Az új, fiatal pedagógusok számára is biztosítani kell a munkavégzés örömeit, a sikerélményt.

Hálásak-e érte? Vajon jogos-e ez a kérdés? Feltétlenül szükséges és fontos, hogy megtaláljuk annak lehetőségét, hogy mielőbb kibontakozzék felkészültségük, képességük, az eredményes oktató-nevelő munkára. S ha elindítottuk, segítettük nevelőmunkájukban, fiatalos lelkesedésük, friss tudásuk serkentőleg hat még a jó munkát végző testületek tagjainak

tevékenységére is. Aki hivatásból tanít, márpedig a nevelők jelentős része ilyen, az szívesen fogad el olyan hasznos újat, amit eredményesen használhat fel saját munkavégzésében, saját óráin.

Ha mégis akad, aki talán féltékenykedve nézi a fiatalok tevékenységét, lelkesedését, ismét tapintatosan meg kell győznünk, s ez nem kisebb jelentőségű feladat, mint az előbbiek.

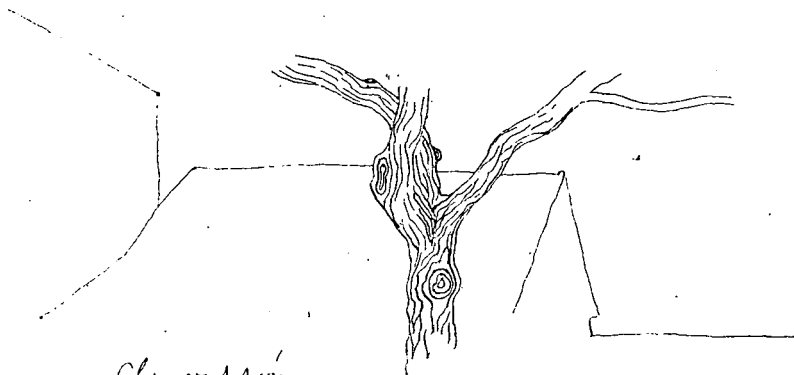
A lelkesedéssel tanító, jó oktató-nevelő munkát végző új kartársunk már meg is hálálta fáradságunkat.

Néhány éves tapasztalatom alatt, röviden összegezve így látom, az itt leírtakhoz hasonlóan ismerem legtöbb pedagógus közösségünket. Feltétlenül értékelnünk kell ilyen és hasonló nevelőtestületi egységet biztosítható ill. biztosító törekvéseket, még akkor is, ha akadnak nem a legsikeresebb próbálkozások.

A célunk az, hogy egész testületünk egységesen nyújtson segítséget minden pályakezdőnek, mert érdemes, hiszen törekvéseink rövid időn belül megtérülnek a fiatal nevelők munkájában.

Szabó Mihályné
igazgató-helyettes

Hódmezővásárhely



MIRE VALÓ A TANKÖNYV

Mielőtt e bonyolult kérdésre válaszolnánk, tegyünk fel egy másik kérdést is. Mi a tankönyv? A Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint „A tankönyv valamely tantárgynak vagy tudományszaknak oktatás céljára a tantervben meghatározott és rendszerezett, tanévek szerint felosztott ismeretanyagát tartalmazó könyv.” (VI. kötet 482. lap.)

Mínthogy e meghatározásban lényeges fogalmi jegynek tekintem az „oktatás céljára” kitétel, aligha marad kétség afelől, hogy a tankönyv tanulni való könyv. S ezzel a cím kérdésére is választunk.

A dolog azonban nem ilyen egyszerű, mert egyes pedagógusok nézete szerint a tankönyv nem tartozik a tanuló szerszámai közé, sőt nincs is rá szükség. A főváros egyik iskolájában a tankönyvet a tanár a tanév első óráján félreérthetetlenül egészségügyi célú s nem a pedagógia, hanem a higiéné körébe tartozó papírnak minősítette, még arra sem tartva alkalmasnak, hogy a tankönyv kiegészítője legyen halhatatlan magyarázatainak. Nincs semmi félreértés, ez az illető nézete s nem az a többszáz éves gyakorlat, hogy a tanári magyarázat egészítse ki a tankönyvet. Ám mindez itt csak részletkérdés.

A tény azonban — nagyon szerényen fogalmazva — elgondolkodtató. Kevésbé szerényen szólva: felháborító. Felháborító, hogy még mindig akadnak — s nem is kevesen —

tanárok, akik diktálnak, jegyzeteltetnek, egyetemesdit játszanak 14—15 éves gyerekek tanítása címén, — anyagot, adathalmazt, ismeretet ömlesztnek egybe, mintha mi sem történt volna az oktatásban a túlterhelés csökkentésére s mintha az érvényben levő, nagy gonddal, körütekintéssel és áldozattal készült tankönyveket nem a lehetőség szerint legjobb, metodikailag is művelt szakemberek, hanem analfabéták írták volna. Nem szólva arról, hogy a tudás, a könyv szeretetére nevelt tizenévesekben minő romboló hatású a destruktív megjegyzés, ha forrása történetesen egy tényleges, vagy képzelt lánghelme volt is.

Világos, hogy a tankönyv táneszköz s nem automata, amely gombnyomásra működve fölöslegessé teszi az oktató-nevelő munka középponti alakját, a pedagógust. De nem kevésbé világos az is, hogy a tankönyvnek határozott és tiszteletreméltó funkciója van. Mert az „...a tantervben meghatározott és rendszerezett, tanévek szerint felosztott ismeretanyagot tartalmazó könyv.”

Olyan tény ez, — makacs és támadhatatlan — amelyet még a maximalizmus kétes értékű olimpikonjainak is illenék tudomásul venni. Attól még nyugodtan őrizhetik a bölcsek követ.

Pálmai Kálmán
Budapest

A CSOPORTOS OKTATÁS ALKALMAZÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A pedagógusok keresik a legmegfelelőbb, a legjárhatóbb utat a tantervi célok elérése érdekében. Alapvető feladat a szemléletesség fokozása, a tanulói aktivitás biztosítása, az öntevékenység megteremtése, a közösségi munkában rejlő lehetőségek kiaknázása. Ebből következik, hogy egyre több helyen kísérletek folynak az öntevékeny, aktivizáló történelemtanítással.

Külföldön — főleg a Német Demokratikus Köztársaságban és Lengyelországban — kísérleteket folytatnak a csoportos történelemtanítással. A lengyelországi kísérletről dr. Szabolcs Ottó számol be a Történelemtanítás

1966. évi 1. számában. Főleg a Lublin megyei iskolákban kísérleteznek csoportokra bontott, önálló munkára felépített történelemórákkal.

Az osztályt négy fő csoportokra osztják, állandó jellegű csoportokra, és ezek a kis kollektívák közös munkával oldják meg az órai, iskolai, esetenként a házi feladatokat is. Első feltételként tekintik a kísérletező lengyel kar társak, hogy a csoportokat tervszerűen, jól válogassák össze. A csoportok egyben állandó ülésrendbe tartoznak. Egy csoportba baráti közösséget alkotó, különböző felkészültségű és érdeklődésű tanulók kerülnek, hogy egy-

mást segítve, esetleg vitatkozva egy-egy feladatot több oldalról megvilágítva oldjanak meg. A csoportokat négy személyes asztalokhoz ültetik. Tanári magyarázat, szemléltetés alkalmával a tábla felé néznek, de a közös, tehát a csoportos feladat megoldása során összefordulva egy-egy kis munkaközösséget alkotnak. A tanár sokrétű feladatot ad problémafelvető kérdés formájában, amit a csoportok önállóan, egymást segítve dolgoznak fel kb. 5–10 perces időtartam alatt addig, amíg a számonkérés tart. A közös, a tanárral történő óravezetés alatt a megfelelő időben és az anyag odaillő helyén egy-egy tanuló minden csoportból beszámol az önállóan elvégzett munkáról. Természetesen tankönyv, térkép és egyéb segédesszköz felhasználásával történik a feladat megoldása. Olyan eset is adódik, amikor a tanár az óra elején vagy közben egy témakörből ad papírszeletre írva különböző, de didaktikailag tervszerűen kiválasztott anyagot feldolgozásra egy, esetleg több csoportnak. 5–8 perc alatt a segédesszközök, irodalom felhasználásával történik a megoldás, majd az óra további menetébe tervszerűen beillesztve az egyes csoportok vezetői beszámolnak a feladatok elvégzéséről. Ezt a módszert főleg az összefoglaló—rendszerező órákon alkalmazzák. Sor kerül arra is, hogy minden csoport azonos versenyfeladatot kap, s amelyik hamarabb kész van, beszámol, a többi kiegészíti, esetleg vitatkozik.

A csoportos munkák csendes végzése alatt a tanár a szemléltetés előkészítését, táblai vázlat, rajz, stb. készítését végzi. A tapasztalatserén kint járt magyar küldöttség véleménye szerint az eredmény megyőző. Sikert a tanulók figyelmét ébren tartani, megtanultak önállóan gondolkodni, dolgozni. Történelmi gondolkodásukat a források, a viták anyaga, olvasmányok felhasználása útján életkoruknak megfelelően fejlesztették.

Ilyenforma vagy ehhez hasonló kísérletek nálunk is folytak és folynak. Azonban a kísérletek azt is bebizonyították, hogy sok veszély és probléma rejlik az efféle foglalkoztatások mögött. Gyakran vezetnek egyszerű formalitáshoz inkább, mint célravezető, tudatos megoldásokhoz. A kísérletezők közül sokan a foglalkoztatást fizikai tevékenységként a tanulók lekötésére, s nem szellemi aktivitásként vagy annak kibontakoztatásaként fogják fel. A csoportos munkát többen egyszerű korrepetálásként, a gyengébbeknek a jobbakkal való megsegítésékként fogják fel. Ezért hazánkban a csoportoktatással kapcsolatos kísérleteket — sokan — kételkedéssel fogadták.

Egyéni elképzeléseim alapján saját gyakorlatomban is kerestem a járható utat. Az általam megjelölt cél:

*öntevékenység,
történelmi gondolkodásmód,
aktivizálás,
versenyszellem kibontakoztatása.*

Ezenkívül egyéb elgondolások is vezettek: az otthoni tanulás megkönnyítése, egymás segítése stb. Alkalmazása főleg az összefoglaló—rendszerező, ismétlő—rendszerző, de esetenként a kombinált órákon is — az anyag természetétől függően — történt. Tehát nem minden órán!

Ezzel kapcsolatban a következő szervezést kellett elvégeznem:

Az osztályt még az év elején csoportokra osztottam. A természetes adottságoknak megfelelően padosorok szerint. 3 oszlop 3 csoport. Mivel az osztályok létszáma általában 32–35 fő, 10–12 tanuló alkot egy-egy csoportot. Minden csoportnak van egy vezetője és egy pontozója. A csoportvezető fő tevékenysége: a kiadott feladat végzésének megszervezése, a feleletadásra kijelölni a csoport tagjait önkéntes jelentkezés alapján, a tagokat aktivizálni, mivel a csoportok versenyben vannak egymással, végül még a pontozó munkáját is ő ellenőrzi.

Az óra lefolyása a következőképpen történik:

Az óra szervezési részében (kombinált óra) csoportonként feladatokat jelölök meg. A felkészülés erre a számonkérés ideje alatt történik. Pl.:

6. osztályban „A jobbágyok” című anyag résznél a közös, osztályfoglalkoztató ellenőrzés alatt (mivel itt egyéni számonkérést nem terveztem) a csoportvezető által kijelölt két tanuló a jobbágyok terheit dolgozza fel, s ebből készül fel. A mások csoport vezetői néhány tagja az önellátó gazdálkodás jellemvonásait gyűjti össze. A harmadik csoport egy egysége a jobbágy és rabszolga helyzetének összehasonlítását végzi el. A feldolgozás során minden csoportban a hozzászólók az anyag tárgyalásának megfelelő szakaszában folyamatosan lépnek be. A következtetés, a fogalomalkotás, az általánosítás tanári vezetéssel, osztálymunkával történik. Pl.: a második csoportban az önellátó gazdálkodás fogalmának rögzítését nem az a két tanuló végzi, aki előadja, hanem csak ismerteti a fogalom jegyeit és ebből a tanár vezetésével történik a fogalom kialakítása. A harmadik csoportnál a haladabb társadalom jellemvonásainak a megállapítása is tanári vezetéssel történik.

Szintén a 6. osztályban „Gazdálkodás a virágzó feudalizmus korában” című anyag résznél képelemző csoportmunkát végzünk csoportban: az első csoport a középkori falu életét vizsgálja, a második a nyomásos gazdálkodást értelmezi nagyméretű, szakkörön készített rajz alapján, a harmadik a cserekereskedelem képét elemzi.

Az összefoglaló—rendszerző, ismétlő—rendszerző órákon a csoportos foglalkozás szervezése és levezetése a következőképpen történik:

(7. osztály „A polgári forradalom és szabadságharc” témakörén belül.)

Első csoport: feldolgozza a következő kérdést: Milyen fejlődést biztosított hazánk számára a győztes polgári forradalom?

Segédanyag: térkép: 21. oldal. Tankönyv: 21., 22., 23. anyagrész. 12 pont fényképnagyítása. Magyar Törvénytárból az áprilisi törvények eredeti szövege. Fali térkép.

A csoporton belül:

1. alcsoport: (2 tanuló, egy padpár) „A 12 pont elemzése.”

2. alcsoport: „Az áprilisi törvények jellemzése.”

(A csoporton belüli alcsoportokat a csoportvezető öntevékenyen jelöli ki, és a segédanyagokat is ő osztja ki. Ezzel a tanárnak nincs dolga.)

Második csoport: Feldolgozandó feladata: „Hogyan zajlott le a bécsi udvar első és második támadása?”

Segédanyag: Térkép: 22/a oldal. Tankönyv: 24., 25., 26. anyagrész. Falitérkép. Kasírozott képek a szabadságharcból. Helytörténeti gyűjtemény.

A csoporton belül:

1. alcsoport: „Hogyan szervezi Kossuth és a Honvédelmi Bizottmány a szabadságharcot?”

2. alcsoport: „Szeged a szabadságharcban.”

Harmadik csoport: Választ ad a következő kérdésre: „Miért bukott el a szabadságharc?”

Segédanyag: Térkép: 22/b oldal. Tankönyv: 26., 27. anyagrész. Falitérkép. Kasírozott csataképek.

A csoporton belül:

1. alcsoport: „Mi volt a Békepárt szerepe a szabadságharc bukásában?”

A csoportok tagjai közül az egyik ismereti, előadja a kapott feladat megoldását, a másik tanuló a szükségletnek megfelelően a térképen mutatja az események helyét, be-

mutatja a szükséges képet, felolvassa az idézetet, stb.

A csoport előadása pergő, rövid, 2—3 perces időtartam.

A csoportok és ezen belül az alcsoportok öntevékeny munkája tanári irányítással, az óravezetés logikus menetébe illeszkedve történik.

A közös munkába azonban nemcsak az egyes csoportok kapcsolódnak be, hanem a feltett tanári kérdésre jelentkezés alapján az egyes csoportvezetők felszólítására a csoportok többi tagja is. Így érvényesül a csoportok közti verseny. Óra végén rövid értékelés alapján döntjük el, melyik csoport lett a verseny győztese.

Év eleji ismétlésnél, évközi összefoglalások alkalmával és az év végi rendszerző ismétlések során minden feleletet, felszólalást pontozunk is. Így a tanév utolsó, egész évi munkát értékelő óráján minden osztályban eldől, hogy melyik csoport végezte a legeredményesebb munkát.

A többéves tapasztalat bebizonyította, hogy a csoportos foglalkozás ilyen értelmű szervezése nem vált formálissá, de nem vált korrepetálássá sem, s főleg nem fegyelmező eszközzé. A tanulók szeretik, változatosnak, érdekesnek tartják. Néhány osztályban a csoportok és az alcsoportok munkája igen színvonalas volt, de a többiben is eredményes. Az ilyen óra jelentősen segítette a tanulók otthoni munkáját, lekötötte figyelmüket, bővítette ismereteiket. Önállóságra, a csoportvezetőket vezetésre és felelősségre nevelte. Kétségtelen, hogy e módszer és eljárásainak kialakítása nem ment és nem is megy máról holnapra. Eszközként kell a tanulóknak kifejleszteni a figyelem—megosztás képességét.

Összegezve: A csoportos foglalkoztatás alkalmazása a történelem tanításában biztosítja a korábban vázolt célok, törekvések elérését. Bár szervezése — főleg az első időkben — több munkát követel a tanártól, alkalmazása hasznos és eredményes.

Harmat István

Szeged

Oktatási cél: A mű kiemelt részeinek értelmezésével a kis Péter sugárzó tisztaságának bizonyítása a formai elemek segítségével.

Nevelési cél: Az önzetlen testvéri szeretet külső és belső megnyilvánulását bizonyító szituációk részletes vizsgálata a művész nyújtotta nevelési hatás elérése érdekében.

Előzetes megjegyzések: Az ötödik osztályban feldolgozandó olvasmányokkal kapcsolatban, és így „A másik csaló” tárgyalására való felkészülés során is, — számolni kell azzal, hogy a művek bemutatása és teljesebb feldolgozása hosszabb időt igényelne, mint egyetlen óra. Ezért az előkészítést le kell rövidítenünk, a gyakorlást és alkalmazást pedig olykor bele kell építenünk az új anyag feldolgozásába, olykor pedig otthoni feladattá kell tennünk. Nem lehet ugyanis sem a bemutatást, sem a feldolgozást elsielni. Az irodalmi elemzés első önálló lépéseit kell elsajátítani a tanulóknak. Ennek érdekében még azzal is meg kell elégednünk, hogy az irodalmi műnek csak egyes részeit vetjük tüzetesebb vizsgálat alá.

A tanítási óra menete

I. Tájékoztatjuk a tanulókat, hogy a mai órán egyik legkedvesebb írónk elbeszélésével ismerkedünk meg. Címe: A másik csaló. A cím bejelentéséből következik az előkészítést bevezető probléma: A másik csaló!!! Ezek szerint volt, illetve kell lennie első csalónak is.

Mivel nem biztos, hogy ismerik a tanulók Móra Ferenc másik, hasonló című elbeszélését, közöljük, hogy az elsővel is hasonló eset történt, mint azzal, akivel most ismerkedünk meg. A korábbi csaló Törőcsik Palkó volt. A mostani elbeszélésnek Péter a hőse. Ő a másik csaló. Mielőtt megismerkednénk vele, meg tudná-e valaki mondani, hogy miért volt olyan különleges csaló Törőcsik Palkó, hogy Móra Ferenc érdemesnek tartotta megörökíteni.

Az elbeszélésre irányítjuk a figyelmet: Milyen lehetett ez a másik csaló? Mit csinálhatott Péter, hogy az író az ő személye is annyira foglalkoztatta. Ismerkedjünk meg a másik csalóval is, és figyeljük meg, milyen fiú is volt, hogyan viselkedett, és mit csinált.

Az általános gyakorlat elvontabb megfigyelési szempontokat szokott kitűzni. Pl. ilyen: Valóban csaló volt-e Péter? Pedig ilyen kérdést csak a bemutatás és a tárgyalás után tehetünk fel. Az elemzés eredményeként majd

válaszolhatunk erre a kérdésre. Nem azért, mert elemzés nélkül nehéz a felelet, hanem azért mert nem a felelet megértetése a feladat, hanem az, hogy a felelet előzményének megfelelő élmény részesévé tegyük a tanulókat. A felelet lehet lezárása az élménynak: Nem csaló volt Péter, hanem hőse, aki őt csatát nyert. A bemutatás előtt az ilyen és hasonló válaszok helyett a tényekre kell irányítani a tanulókat figyelmét. Azaz: az egész elbeszélés cselekményére, szereplőinek gondolkodására, érzelmeire és viselkedésére. Az elbeszélés egészében szolgáltatja ugyanis a tények sorát, amelyek közül később a legalkalmasabbakat külön is kiemeljük, és gondosabb vizsgálat tárgyává tesszük. Azért csak néhányat, mert az egész gondosabb vizsgálatára nincs idő. Már pedig az elemzés ízeit éppen a részletekbe menő vizsgálat adja, és annyiban, amennyiben azt valaki maga is elvégzi.

II. Részletes elemzés. A tanulók tudják, hogy a hosszabb elbeszéléseknek csak néhány kiemelt részét tárgyaljuk meg az órán. Ezért különösebb magyarázkodás nélkül juthatunk el az általunk fontosnak ítélt rész kiemeléséhez.

1. Az első problémakörben azt a hatást vizsgáljuk, amelyet a kis Péter tett az íróra, Móra Ferencre. Előbb azonban azt kell tisztáznunk, hogy tulajdonképpen miért is ment Móra Ferenc az iskolába. Mire volt kíváncsi? — Erre a kérdésre az egész olvasmány alapján válaszolnak a tanulók. A kérdés megválaszolása után azt a problémát vetjük fel, hogy *milyennek látta Pétert az író?*

— Ezt a kérdésünket indokolhatjuk azzal, hogy először illik Péterrel foglalkozni, ha egyszer Móra is érdemesnek tartotta a vele való megismerkedést. Nevezhetjük ezt az indokolást motivációinak is. *Tehát milyennek látta Pétert az író?*

Erre a kérdésre a megválaszolásban már meghatározott tényekre kell támaszkodniuk a tanulóknak. Ezért aszerint, hogy a tanulók mennyire járatosak az önálló válogató olvasásban, maguktól keresik meg a szükséges részt, vagy megjelöljük mi, hogy az időt rabló hosszabb keresgélésnek elejét vegyük. A tanulóknak meg kell szokniuk, hogy igazi feladatnak azt tekintjük irodalmi órán, ha nem találomra, hanem az előtűk levő szövegre támaszkodva, abban keresgélve foglalkoztatjuk meg válaszaikat. Ha szükséges, olvassák el újból a megbeszélendő részt, mint tényt, s a tények pontos látása közben fogalmazgassák válaszaikat. A nevelő pedig en-

gedjen elég időt arra, hogy sorra vegyék a tanulók:

- hangja olyannak tűnik
- alakja
- arca
- haja
- ruhája

Lehet, hogy a tanulók nem végzik el a teljes analízist, s csak az összképet hangsúlyozzák, hogy t. i. olyan volt, mint Móra Ferenc negyvenegynéhány évvel ezelőtt, vagy hogy nagyon hasonlított Mórára. Ebben az esetben azt kérdezzük, hogy miben hasonlítottak egymásra? Mit mond Móra, hogyan látta, milyennek látta Péter arcát stb. S ekkor az összes hasonló vonást kérjük számon. Ha pedig a hasonló vonások felsorolását adják a tanulók, akkor az összkép meghatározását kell kérnünk kiegészítésképpen, vagy összefoglalásképpen. Látni kell külön-külön is a rokonvonásokat, és együtt az összkép jelentését, benyomását is.

Ezután azt kérdezzük, hogy mit érezhetett Móra e nagy hasonlóság láttán. Elárulhatjuk, hogy az író nagyon meghatódott. Ebben az esetben azt a feladatot adjuk, hogy keressék meg azokat a kifejezéseket, amelyek érzékelteik az író meghatódottságát. Ezekből az is kiolvasható, hogy miért érzékenyült el az író. Tehát aki keresett és talált kifejezéseket, az próbáljon arra is válaszolni, hogy az író miért hatódott meg annyira. De külön is adhatjuk ezt a két feladatot, ha úgy látjuk, hogy együtt nehéz. Tehát előbb megint a tényeket, aztán a következtetést. A következő tényekre gondolunk:

- negyvenegynéhány omladék esztendő,
- formázza a magam kisiskolás korát,
- éppen olyan rongyoskás,
- összeemelegszünk.

Összefoglalásképpen megállapítjuk, hogy Péter kisiskolás korára emlékeztette az írot, aki elérzékenyedett.

Különbösen érdemes volna ezt a néhány mondatot olyan feladatként adni a tanulóknak, hogy alakítsák át őket úgy, mintha ők mondanák el valakinek a hasonlóságot Móra és Péter között. De átalakíthatjuk mi is, valamelyik nyelvtan órára indukciós anyagnak, vagy gyakorlási szövegnek. Ugyanannak a helyzetnek többszöri, hasonló formában való felidézése erős nevelőhatásokat válthat ki.

2. A második problémakörben az a kérdés, hogy hogyan mutatkozott be Péter.

A tanulókkal is közölhetjük, hogy az előzőekben azt tudtuk meg, hogy Péter külseje milyen hatást tett az íróra. Ezután még jobban megismerjük Pétert. Megkérdezhetjük, hogy az elbeszélésnek melyik eseménye is az, amelyik a tanítási órán Móra Ferencet is tájékoztathatta Péter képességeiről.

Az olvasatást ezzel a kérdéssel indíthatjuk el: *Hogyan is történt a feleltetés. És mit íz Móra Péter feleletéhez?* (Mondj hamar valami időhatározó mondatot Beérem annyival)

Megjeliöljük, hogy honnan kezdve olvasuk. A kiválasztás tájékozottsága ugyanis az elemző jártasság fejlődésével válik gyorsá és biztossá. Idejekorán kár erőltetni. — A másik, amit meg kell jegyeznünk az, hogy a kiválasztott rész elolvasása után először megint a tényeket kérjük számon. A beszámolás tehát így kezdődik: Azt kérdezték Pétertől... Ha nem így kezdenék a tanulók, ismételjük meg a fentebb aláhúzott kérdést. Szoktassuk hozzá a tanulókat, hogy kérdéseinkre válaszoljanak.

A tényekről való pontos beszámolás után a problémát így elemezhetjük:

- Mit kérdezett a tanító Pétertől?
- Tudott-e rá azonnal válaszolni?
- Mit csinált, amíg hallgatót?
- Végül is mit válaszolt?
- Helyes válasz volt-e ez a kérdésre?
- Hogyan értékeli Móra Ferenc a feleletet?

Nem azért jött az író, hogy mennyit tud nyelvtanból Péter. Ezt az író milyen megjegyzései bizonyítják? Majd emeljük ki ezt a mondatot is: „Beérem én annyival, hogy Péter van, és Péter nagyon okos gyerek.” — Péter felelete hibás volt. Miért mondja mégis Móra, hogy Péter nagyon értelmes gyerek.

Péter eme vonásának igazolása után ráirányíthatjuk a figyelmet Péter ama tulajdonságaira is, hogy Péter nagyon szeret iskolában lenni, s ebben az esetben abból a szempontból vizsgáljuk a 178. oldal utolsó és a 179. oldal első bekezdését, hogy miért szeret Péter itt lenni. Ha azonban az idő előre haladt, akkor Péter értelmességéből úgy jussunk el a második rész első problémájához, hogy még nagyszerűbb gyerekek ismerjük meg Pétert akkor, amikor kis húgáról akart gondoskodni. *Pétert igazán itt ismerjük meg.*

3. Közlünk a tanulókkal, hogy Móra tulajdonképpen a következő rész története miatt méltatta Pétert arra, hogy megkeresse és megismerje. Az előbbi rész Péter emlékének szól. A most következő pedig nekünk. Nekünk írta Móra a következő részt: tanulságul és emlékezésül. Olvassuk el tehát, és figyeljük meg jól, hogy hogyan is látta a tanító úr az egész történetet. (179. o. 3. bek.)

Fontos szerepet tulajdonítunk az olyan tájékoztató közlésnek, amelynek példáját az előbbi sorokban láthatjuk. Főbb az azt mondtuk, hogy Péter külsejének megismerése után még többet tudunk meg Péterről. De amit később mondtunk, az is jelentéktelen a most következő ismeretekhez képest. Fokoznunk kell tehát a figyelés motívumát, amikor

a legfontosabb rész tárgyalásához fogunk. — A másik pedig, amit szintén megjegyezni kívánunk: Szoktassuk a gyerekeket ahhoz, hogy a fontos történet fontosabb mozzanatait gondosan állítsák egymás mellé. Szinte alkossák meg azt a szituációt, amelyet értelmezni, illetve amelynek szövegét elemezni akarjuk. S ilyenkor használják a tanulók az írónak a szituációra találóan jellemző kifejezéseit: jelzőit, fokozásait, hasonlatait, ellentéteit, ismétléseit stb. Dicsérjük meg azokat, akik átalakítják vagy leegyszerűsítik a mondatokat, de a szituációra jellemző kifejezéseket beleszövik mondataikba.

Az elemezendő szituációból a következő mozzanatokat kell kiemelniünk, illetve kiemelgetniünk:

- Péter és a tej között zavaros a viszony.
- Sajátságos stratégiát vett alkalmazásba.
- Ahogy megkapja . . . elvörösödik.
- Orcimpái reszketnek a gyönyörűségtől.
- Visszavonul . . . fehérebb az arcocskája, mint a fal.
- Arca vörösebb . . . szopogatja a csöppöket.

A szituáció részletes tanulói megrajzolása után az értelmezés ilyen problémafelvetések-re épülhet:

— Miből következtethette a tanító úr, hogy Péter és a tej között zavaros a viszony?

— Először elvörösödik, azután fehérebb lesz, mint a fal, majd egyre vörösebb lesz az ábrázata újra. Hogyan magyarázzuk ezt a színváltozást?

A magyarázat nyilván nem lesz egyértelmű. Hiszen még a tanító úr is félremagyarázza Péter viselkedését. A tanulók, noha ismerik már a teljes történetet, indoklásukban lehetnek egyoldalúak. Így pl. csupán azt hangsúlyozhatják, hogy mindig a kis húgára gondolt, és az aggodás miatt, vagy a félelem miatt, hogy nem sikerül, változott meg színe, és lett hol fehér, hol pedig vörösebb az arca. Anélkül, hogy helytelenítenénk ezt az értelmezést, próbáljuk még mélyebb megfontolásokra és átélésekre ösztönözni a tanulókat. Ennek érdekében felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy Péter csatát nyert, s a győzelem történetét ismertük meg. Nos hát a győzelem történetének fontosabb állomásait jelzik nyilván a kis Péter különböző viselkedései.

- Nézzük tehát, hányszor változott színe!
 - Hol, mikor, milyen volt?
 - Hol dőlt el a győzelem? Miből látjuk?
- Mi volt a nehéz ebben? Miben állt hősiessége?
- De hát akkor mi volt az elfehéredés oka? Nézzük a körülményeket! Hol volt ilyen, mikor volt ilyen?
 - S az utolsó esetben? Hogyan mondja az író? Mit olvashatunk ki az író szavaiból?

Összefoglalásképpen ismételheti a nevelő, hogy ebben állt a nagy csata, a győzelem. Majd felszólíthatja a tanulókat, hogy mondják el ennek fontosabb állomásait és mondják meg azt is, hogy Péternek milyen tulajdonságait emelnénk ki az író elbeszélése és leírása alapján. A tulajdonságokat indokoltathatjuk is.

4. Az utolsó rész, amit szintén kiemelünk, a tettenérés. Közlhetjük a tanulókkal, hogy az elbeszélés vége a legfeszültebb. Ez is érdekes arra, hogy újra elolvassuk és még jobban megfigyeljük. (180. o. 2. bek.-től végig.)

a) Először most is a tényeket kérjük számon, amelyeket egyrészt az etetés egyes mozzanatait, másrészt a párbeszéd kérdései és válaszai jelentik a közötti körülménnyel együtt. A tények felsorakoztatására felszólító kérdések a következők lehetnek:

— Mit látott a tanító úr? Milyen meglepetés érte?

— Milyen párbeszéd zajlott le a kis Péter és a tanító úr között?

b) Majd azt a problémát vetjük fel, hogy mi teszi feszültté ezt a részt. Olyanná, hogy szinte eláll tőle a lélegzetünk. Miért szorult össze bennünk minden, amikor Pétert látjuk, ahogyan kis húgát eteti, és halljuk a beszélgetést a tanító úr és Péter között. Megható a kép. Vontatott a beszélgetés. A tanító úr se tudja, hogy kérdezzen-e. Nehezen találja meg a szavakat. Péter is szívesebben nem válaszolna. Miből érezhetjük mindezt?

A formai elemek kiemelése az előző eljáráshoz hasonló módon történik. A befejező sort lezárásképpen mi olvashatjuk újra minden kommentár nélkül. Még azt sem tartjuk szükségesnek megkérdezni, hogy valóban csalo volt-e Péter. Sikerült tárgyalás után ezt a kérdést hatásrontónak érezzük.

III. rész. A tanítási óra befejezéseként két megoldást javasolhatunk attól függően, hogy mennyi idő maradt az óra végére. Az irodalmi művek elemzése, főleg pedig az elemzésre való tanítás munkája nem szorítható percekre beosztott munkakeretbe. Az alkotó munka és az erre való nevelés nem tűri az állandó sürgetést és az előre beütemezett szoros munkatempót. Éppen ezért, bár törekedniünk kell arra, hogy a tanítási óra az elvégzett munka áttekintésével, s az eredményeknek táblai vázlatban való rögzítésével végződjék, mégis fel kell készülnünk arra is, hogy a részletekre menő tárgyalás egyik-másik esetben ezt nem teszi lehetővé. Az órát ilyenkor is úgy kell befejezni, hogy ne érződjék a munka végének elnagyolása. Ez ugyanis a munkára nevelés szempontjából megengedhetetlen. Ezért kell felkészülnünk az elemzés olyan befejezésére is, amely az összefoglalást és

esetleg a vázlatírást is az osztálymunka ott-honi befejezéseként tervezi. A két megoldást a következőképpen képzelhetjük el:

1. A tárgyalás befejezése után a nevelő, mintegy lezárásképpen hangosan és a hangulatnak megfelelően elolvassa az elbeszélés utolsó mondatát, és a cím alá felírja a táblára:

Móra Ferenc: A másik család

Őt nagy csatát nyert Péter az éhes kis gyomra ellen.

Ebben az esetben a házi feladat az lesz, hogy a tanulók címetek adnak a négy részletesen megtárgyalt helyzetnek. Magyarázatként hozzáfűzhetjük: ha valaki megrajzolná ezeket a jeleneteket, mit írhatnánk az egyes képek alá.

A tanulók megfogalmazásain nyilván érződni fog, hogy mire milyen hatást tett az elbeszélés tárgyalása. Közben tanulnak vázlatpontokat fogalmazni, továbbá gyakorolják az értelmes olvasást, ugyanakkor szintetizálni is kényszerülnek, ami viszont a gondos analízis munkájára is ösztönöz egyzerszmind.

2. A másik megoldás esetében fő feladatunk lehet a táblai vázlat közös összeállítása, amely végül is a következő formát öltheti:

Móra Ferenc: A másik család

1. Az író magára ismer Péter külsejében:

„őtaraszos” emberke,
„Fésűt nem álló bozontú”,
„rongyoskás”.

2. Belső tulajdonságaiban is:

önfeláldozó,
erős akaratú,
érzékeny, meleg szívű.

3. Őt nagy csatát nyert Péter éhes kis gyomra ellen.

A vázlat megszületéséhez szükséges nevelői irányítás a következő lehet: Megismertük Pétert. Úgy, ahogy Móra Ferenc is megismerte. A vázlatban azt fogalmazzuk meg, milyenek ismerte meg Móra a kis Pétert, akit anynyi figyelemre és utánjárásra méltatott.

Házi feladatnak a tankönyv feladatai közül jelölhetünk ki egyet.

Ráduly Ilona,

Eger, Tanárképző Főiskola

EGY ÚJ KEZDEMÉNYEZÉS ÜDVÖZLÉSE

A Módszertani Közlemények szerkesztősége a legutóbbi, 5. számban, hasznos és érdekes törekvést pártfogolt, amikor alkalmat adott nevelési szituációk közlésére, széles körű pedagógus fórum hozzászólására, vélemények nyilvánítására. A felvetett javaslatot Deli István „Gondolatok olvasás közben” című vita-indító cikkében tette közzé. Hasonló jellegű kezdeményezésnek korábban helyt adott már a szerkesztőség nevelési esettanulmányok elemzése kapcsán. E törekvés méltó folytatás, hiszen napjainkban elválaszthatatlanul kapcsolódik egybe az oktatás-nevelés problémája és az eleven, pezsgő vita is egyik útkeresése annak, hogy minél konkrétabbá tegyük a pedagógia gyakorlatát.

A felvetett, leírt szituációk első olvasásra talán egyszerűnek tűnnek és mégis igen bonyolultak, összetettek. Példaként említeném az 5. számú esetet, melyben — nem is egyszerű helyzetben — a teljesítmény — értékelés — következmény problémája fonódik össze. Dönteni pillanatok alatt kell, ami bizony nem könnyű. Nyilván így a kérdésre válaszolni nehéz, hiszen elhamarkodott volna a körülmények és a tanulók ismerete nélkül. Sokszor előfordul, hogy éppen az egyén ismeretében néha nem a leghelyesebben döntünk —

az egyén érdekében. Talán kíváncsi volna a hazai esetek elemzése kapcsán valamivel bővebb bemutatást adni, amely az egyénre és a körülményekre is engedne következtetni (például a 4. sz. eset). (A szituációkat a cikk írója a „Nacsálnaja skola” c. lapból fordította.)

Az új kezdeményezést, mint pályakezdő fiatal nevelő, azért üdvözlöm és fogadom örömmel, mert nagymértékben segít a mindennapi gyakorlatban.

Kétségtelen tény, hogy a főiskolán neveléseméletből és pszichológiából igen sok hasznos elméleti ismerettel gazdagodtunk, viszont a legnehezebb ezen elméleti tételek alkalmazása a gyakorlatban éppen a felvetődő konkrét esetek kapcsán. Hasonló helyzetek megbeszélésére több okból nem is nyílhatott lehetőség, hiszen a szituációkat az élet, a mindennapos iskolai gyakorlat adja. Érdeklődve várom idősebb, tapasztaltabb kollegák állásfoglalását, megoldását, új helyzetek felvetését a tanulás, a jó eljárások átvételének, elsajátításának igényével.

Függ Tiborné

általános iskolai tanár,
Hódmezővásárhely

Témakör: A háromszög.

Oktatási cél: A háromszög és a derékszögű háromszög fogalmának kialakítása: oldalak nagysági viszonya, a szögek összege.

Nevelési cél: Ismeretek önálló megszerzésére való ösztönzés tanulói tevékenységek szervezésén és irányításán keresztül.

Szemléltető eszközök: Hurkapálcikák, négyzetlapok, téglalapok, rajzok.

A tanítás menete:

Az eszközök ellenőrzése: téglalap, négyzet, derékszögű vonalzó, olló. (Téglalap átteljes csúcsainál levő szögei pirosra, illetve kékre színezve!) Mivel új ismeret szerzése az óra súlyponti feladata, a számonkérés az aktuális ismétlés funkcióját tölti be. A síkidomok közül a négyzetről és a téglalapról tanultak már a gyerekek. A rájuk vonatkozó ismeretekből mindig csak problémánként idézzük fel azt, aminek a tudatba való hozása bizonyos mértékű irányítást adhat az új probléma, illetve feladat megoldásához.

I. probléma:

A legkevesebb oldalszámú sokszög (háromszög) körülhatárolása.

1. *A probléma előkészítése a feladatig.* Közzöljük, hogy a téglalap és a négyzet teljesen körül van kerítve (táblai rajzon most is érzékeltem), — tehát belsejéből kijutni nem lehet. Hogy ezt az erős körülkerítést jobban lássuk, rakjuk körül a négyzetet is és a téglalapot is hurkapálcikákkal. A táblára nehéz volna hurkapálcikákat felrakni, ezért a táblán ezt vastag krétavonallal jelöljük. Miután körülkerítettem, megkérdeztem: Mi helyett rajzoltuk körül a négyzetet és a téglalapot? Mit jelentenek a most meghúzott vonalak? Hány hurkapálcikára van szükség a négyzet és a téglalap körülkerítéséhez? Mi különbség van a négyzetet és a téglalapot körülhatároló pálcikák között?

Tehát a téglalap körülkerítéséhez is és a négyzet körülkerítéséhez is négy-négy darab hurkapálcika szükséges. Mind a két esetben egy hosszú hurkapálcikát négy darabra kellene törni, hogy körülkeríthessük a két idomot. Azt is látjuk, hogy a négyzetnél egyenlő darabokra kell törni a hosszú hurkapálcát, a téglalapnál pedig két egyenlő kisebb darabot, és két egyenlő nagyobb darabot kell letörnünk a körülkerítéshez.

2. *A feladat megjelölése:* Most az lesz a feladatotok, hogy az óra elején kapott hurka-

pálcika segítségével négynél kevesebb hurkapálcika darabbal kerítsetek körül egy részt az asztalotokon. Tehát mi lesz a feladat? Hány darab hurkapálcikával próbálkozhatunk tehát? — Mindenki érti tehát a feladatot. Még azt kell tudnotok, hogy a hurkapálcikadaraboknak nem kell egyenlőknek lenni. — Valaki elismétli a feladatot.

3. A tanulók próbálkozásai következnek ezután, amit a tanár figyelemmel kísér, hogy esetleg félreértések esetén egyéni, vagy egész osztálynak szóló kiegészítő útmutatást adjon.

4. A tanulók munkájának befejezése után a tapasztaltak számbavétele, értékelése, illetve elemzése következik, amit a következő kérdések alkalmazásával végezhetünk el:

— Kinek, hány hurkapálcika darabbal sikerült körülkeríteni egy részt az asztalon? (A 3-tól különbözőket javítjuk.)

— Hány hurkapálcika darabbal oldható meg a feladat?

— Minek felel meg ez a három hurkapálcika darab?

— Hány oldala van tehát az új idomnak? (Itt közöljük, hogy a most megismert síkidomnak a neve: háromszög.)

— Nézzük az oldalak találkozását is! — Hány csúcsa van tehát a háromszögnek?

— Minden csúcsnál (mutatom) mit találunk? — Hány szöge van a háromszögnek?

Tehát eljutottunk a háromszög fogalmához. Nem törekedtünk kötötten megfogalmazott definícióra, de a lényeges jegyeket megállapítottuk, s most összegezősképpen ezeket újra számba vehetjük azzal a kiegészítéssel, hogy az oldalaknak nem kell szükségképpen egyenlőknek lenniük.

Az új fogalom elmélyítése céljából az új idomot összevethetjük a korábban tanult idomokkal: a négyzettel és téglalappal. Ha az újonnan tanult, megismert idomot *háromszögnek* nevezzük, minek nevezhetjük a téglalapot és a négyzetet? Gondoljunk arra, hogy hány szöge van a háromszögnek és hány szöge van a négyzetnek és a téglalapnak. Következősképpen megállapíthatjuk, hogy az idomokat aszerint nevezhetjük, hogy hány szögük van.

A feladatmegoldás lezárásaként a tanulók végül azt a feladatot kapják, hogy mindenki figyelje meg a saját háromszögének *formáját, alakját*, mert felszólításra fel kell majd nekik rajzolni a táblára. Az egymás után következő felrajzolások után mindig azt kérdezzük, hogy van-e olyan háromszöge valakinek, amelyik nem hasonlít, vagy eltér a felrajzolttól. Az eredményekből azt a követ-

kezdetést vonjuk le, hogy szinte annyiféle háromszög van a padokon, ahány tanuló van az osztályban. Ez természetes is, hiszen nem kötöttük meg, hogy mekkorák és milyenek legyenek a szögek és oldalak.

Ebből már sejtethető a csoportosítás szükségessége, de nem utalunk rá, hanem egyszerűen azt jelentjük be, hogy érdekes eredményekhez juthatunk akkor is, ha nem hurkapálcikákkal alkotott háromszögeket vizsgálunk tovább, hanem más módon, másféle-képpen.

II. probléma:

A derékszögű háromszög származtatása téglalapból, és ennek vizsgálata.

1. A feladat megjelölése és elvégzése.

A tanulók azt a feladatot kapják, hogy az otthon elkészített téglalapjukon húzzák meg a „piros” csúcsokat összekötő átlót, majd az átló mentén vágják ketté a téglalapot.

2. Az így nyert háromszög vizsgálata a következő kérdések alapján történhet, miközben megemlíthetjük azt is, hogy most a háromszögnek elsősorban a szögei érdekelnek bennünket.

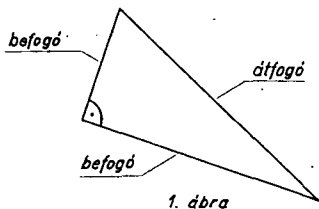
— Hogyan nevezhetjük az így nyert síkidomokat?

— Milyen típusú szögei vannak?

— Melyik a legnagyobb szöge?

Az ilyen típusú háromszögeket, *derékszögű háromszögeknek* nevezzük.

A fontos megállapítás rögzítése céljából felírjuk a táblára a megismert síkidom nevét, és felrajzoljuk általános alakban. (1. ábra.)



A tanulók is rajzolják az ábrát a nevelő útmutatása szerint, amelynek az a célja, hogy ne speciális helyzetben kerüljön rögzítésre az új síkidom. Az elkészült ábrán jelöljük a *befogókat* és az *átfogót*. Ezek az elnevezések különösebb értelmezést nem igényelnek.

Gyakorlásképpen azonban megkerestetjük a befogókat és az átfogókat a derékszögű vonalzójukon és a kapott derékszögű háromszögeken is. Ugyancsak gyakorlás célját szolgálja az a munka is, hogy az előbbi feladatban kirakott háromszöget alakítsák át szintén derékszögű háromszöggé.

III. probléma:

Annak igazolása, hogy a kapott két háromszög egybevágó, és hogy a háromszögek szögeinek összege 180° .

1. A tanulók azt a feladatot kapják, hogy a kapott két háromszöget helyezték egymásra. Az egymásra helyezés módját a tanár előmutatja. Megállapítjuk, hogy a két háromszög fedi egymást, tehát egybevágó. — Itt a feladat elvégzése és a megállapítás megfogalmazása alig választható szét, mert a kettő együtt kölcsönösen nyilvánvalóvá teszi egymást a fogalmak ismert volta folytán.

2. Abból az előbbi két tényből, hogy a két háromszöget téglalapból vágtuk ki és hogy az így nyert két derékszögű háromszög egybevágó, következik az, hogy a derékszögű háromszög szögeinek összege 180° , illetve két derékszög.

A törvényszerűség beláttatása érdekében a következő elemző kérdéseket alkalmazhatjuk:

— Milyen szögei voltak az eredeti téglalapnak?

— Hány derékszöge volt?

— A szétvágás során hová kerültek ezek a szögek? És hogyan?

Tehát a két háromszöghöz kerültek, és így az egyik is és a másik is összegszerűen két-két derékszöget tartalmaz. De ebből az is következik, hogy két hegyesszög összegéből adódik a másik derékszög. Ezt az összefüggést még kétféleképpen is igazolhatjuk:

a) A négy hegyesszög a két „piros” derékszög szétvágásából adódott. Mivel a hegyesszögek is fedik egymást, nyilvánvaló, hogy a hegyesszögek összege is egyenlő a két háromszögben. Vagyis a két (piros) derékszöget egyenlően osztottuk meg a két háromszög között. Egyik-egyik háromszögben tehát a hegyesszögek összege: 90° .

b) Külön is megvizsgáljuk az egyik háromszöget a tétel szemléletes értelmezése végett. Mégpedig úgy, hogy a két hegyesszöget a derékszöggel fedésbe hozzuk azáltal, hogy ráhajtjuk.

Ezzel megoldottuk a tervezett feladatokat. Az a dolgunk lehet még, hogy a tanultak megerősítése céljából többé-kevésbé önálló gyakorlatot végzünk.

IV. probléma:

Gyakorlatok:

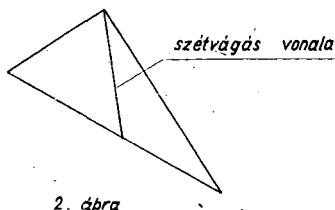
1. Szétvágatjuk a négyzetet is két derékszögű háromszögre. Az így kapott két derékszögű háromszögről először a korábbi megállapításokat ismételgetjük el, majd azt a fel-

adatot adjuk, hogy állapítsák meg, milyen különbségek találhatók a téglalapból és a négyzetből nyert derékszögű háromszögek között.

2. Próbáljanak meg olyan háromszöget összeállítani, amelynek két derékszöge van. Rövid kísérlet után megkérdezzük, hogy lehetséges-e ez, vagy miért nem lehetséges? Indoklással arra kell emlékeztetni a tanulóknak, hogy egy egyenesre bocsátott két merőleges egymással párhuzamos, tehát nem alkothatnak szöget. Továbbá, hogy a háromszögeknek három szögük van, és derékszögű háromszög esetén a szögek összege 180° , ami nem engedi meg, hogy két derékszög egy háromszögben szerepeljen.

V. probléma:

A házi feladat előkészítése és megjelölése. Az egyik derékszögű háromszög átfogóján kijelölünk egy pontot és összekötjük a derékszög csúcsával. (2. ábra.)



2. ábra

Milyen szögfajtákat találunk az így kapott két háromszögben?

A derékszögű háromszöget tehát szét tudjuk vágni nem derékszögű háromszögekre! A tulajdonképpeni feladat: A legutóbb kapott két háromszöget és a derékszögű háromszögeket is szét lehet vágni két-két derékszögű háromszögre egy egyenes mentén. Ott-hon ezt a vonalat húzzátok be a háromszögekbe.

Megjegyzés:

Az óra felépítése olyan, hogy a tanulók az átlagosnál nagyobb önálló szerepet kapnak. Ez szükségessé tesz olyan feladatok beiktatását, amelyre esetleg egyáltalán nem kerülhet sor, de szükség esetén jól illeszkedik az órába. Ilyen lenne az alább közölt versenyfeladat. Ezután pedig ismertetek olyan feladatot, amelynek problémamegoldásai a következő órákon is szerepelhetnek. Hogy mégis itt közlöm már, ennek célja az, hogy rámutassak, miként próbáljuk a szaktárgyi érdeklődését ébren tartani és erősíteni egy témán belül.

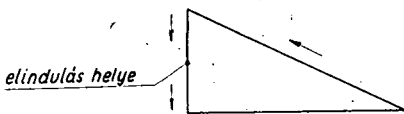
1. Versenyfeladat.

a) Megállok az osztállyal szemben és helyben elfordulok, amíg újra velük szembe nem kerülök. Kérdés: Hány fokkal fordultam el?

b) Körülkerülöm az asztalt. Kérdés: Most hány fokkal fordultam el?

c) A derékszögű háromszög mentén megyek körbe. Kérdés: Most mennyi az elfordulás?

Felvázolom a táblára az utamat. (3. ábra.)

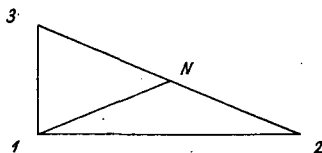


3. ábra

A gyerekek segítenek a hegyesszögek beírásánál. A beírás becslés és kiegészítés alapján történik. Kérdés: Hány fokot kell elfordulni egy-egy csúcsnál? Ha a válasz a beírt fokok mennyiségének, illetve összegének megnevezésével történik, adódik a probléma: Az előbb már láttuk, hogy 360° -ot kell elfordulni, a legutóbbi pedig csak 180° -ot mutat. Hogyan lehet ez?

2. A másik természetű feladat ismertetése előtt méréseket kell végezni az oldalak nagysági viszonyainak észrevételezésére. Mérési feladat: Egy-egy számmal jelezzük a legkisebb, a közepes, a legnagyobb oldalt (I—II—III). Ezt a három számot ráírják a háromszög megfelelő oldalára. Kérdés: Szabály-e, hogy az átfogó a legnagyobb? Tudná-e, valaki bizonyítani a téglalap átlójának felhasználásával? Ha nem tudják, megelégszünk a sok azonos mérési eredmény valószínűségére jutó következtetésével.

A tulajdonképpeni kérdés pedig így szól: Rajzoljátok meg egy derékszögű háromszöget fekvő helyzetben. Jelöljék meg a csúcsokat 1—2—3 számokkal. Az átfogó közepén pedig vegyünk fel egy pontot. Jelöljük N-nel. — (4. ábra.)



4. ábra

Az 1—2—3 és az N-nel jelölt helyeken lakások vannak. A számokkal jelöltben laknak az unokák, az N-nel jelöltben pedig lakik a nagymama. Az N-ből a háromszög kerületén vezetnek az utak az unokákhoz. De van egy út, amely az N-ből a derékszögnél levő 1-es számú lakáshoz vezet. Egy alkalommal a nagymama meg akarja látogatni unokáit, de úgy, hogy az utolsónál meg is alszik. Kérdések: Hány lehetősége van nagymamának? — A nagymama miennél kevesebbet szeretne gyalogolni. Melyik lehetőséget válassza? — A feladatot mérésekkel és bizonyításokkal is megoldhatjuk. Ki-ki azt választja, amelyiket akarja.

E két fő kérdés megoldása egész sor mellékproblémát, de nem mellékes problémát vet fel, és ezeken keresztül matematikus gondolkodásra nevel. Pl. észre kell venni, hogy $1N+N2$ hossza = átló hossza, pedig nem esnek egyenesbe. Vagy: Ha nem az 1-el kezd, akkor nem használhatja az N1 utat, mert a szomszédokhoz egyenes (törés nélküli) út is vezet. Ha a feladatot azzal bővítjük, hogy a nagy-

mama hazamegy, akkor az esetek könnyebben áttekinthetők:

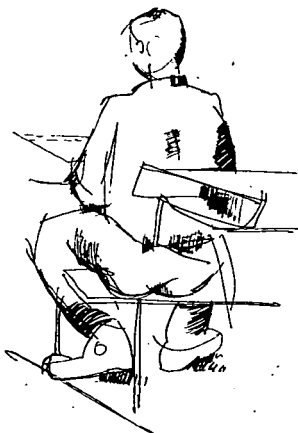
a) A nagymama vagy megteszi az egész kerületnyi utat $= a+b+c$.

b) Vagy az egyik befogó kimarad és helyette még egyszer belép az átfogó. Ez esetben jól látszik, hogy $a+b+c$ kisebb, mint $a+c+c$ és ez is kisebb mint $b+c+c$.

Tehát három különböző eset van, ugyanakkor bármelyiből megy is haza, még fél-átlónyi utat kell megtenni. Azaz: az egyenlőségek ugyanúgy fennállnak. A két feladat megoldása azonos!

Mint látható, ez a feladat több, önmagában is érdekes problémákat tartalmaz. Szinte biztos, hogy ha egyáltalán sor is kerül a feladatra, akkor is csak legfeljebb egy-két kérdésre jut idő. A derékszögű háromszögek témakörén belül azonban a már ismertetett céllal mindig beiktatható egy-egy további kérdés. Esetleg otthonra is megjelölhető egyik-másik versenyzőfeladatnak.

Bálint József,
Eger, Tanárképző Főiskola



Wilibald
1924

VITA AZ IFJÚSÁGI IRODALOMRÓL,
JELENKOR 1965—66

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1968)

A Jelenkor hasábjain lefolyt viták könyv-alakban történő megjelentetése a Móra Könyvkiadó részéről, igen hasznos és dicséretes tett volt.

Elismerés illeti, mert azok az emberek, — kulturális életünk különböző irányából — hallatják aggodó szavuk, akik az ifjúsági irodalom felemelését, problémáinak megoldását tudományos igénnyel és felelősségtudattól áthatottan, szenvedélyesen követelik.

Az örömben az öröm, hogy a gyakorló pedagógusok közül kevesen kapcsolódtak be ebbe a vitába. De eléggé visszhangtalanul maradt a pedagógusképző intézmények egyikében, másikában is. Pedig éppen a gyakorló pedagógusok igazolhatnák, hogy milyen sok nehézséget okoz az ifjúsági irodalom elvi kérdéseinek a tisztázatlansága, lebecsülése mind az írók, mind a kritikusok részéről.

Ök érzik annak hiányát, hogy a pedagógusképző intézetekben alig, vagy egyáltalán nem foglalkoznak intenszíven a gyermek- és ifjúsági irodalom anyagával. Hiszen még a viszonylag kielégítőnek tűnő óvo- és tanítóképző intézetekben is kevés az óraszám, nem is beszélve a főiskolák és egyetemek képzéséről. Holott az általános iskolások egésze, de a középiskolák első osztályainak a tanulói is többé-kevésbé ennek az irodalomnak az olvasói. Vagy ki vitatná, mennyire nyomasztó adósság a gyermek- és ifjúsági irodalom történetének a feldolgozatlansága és a marxista esztétika szerinti elemzése, rendezése.

A vita során kétségtelenül a problémák széles skálája került a közérdeklődés fókuszába:

- a gyermek- és ifjúsági irodalom rangja,
- az ifjúságnak szánt művészet viszonya a pedagógiához,
- nevelőfunkciója,
- a közérthetőséggel kapcsolatos kérdések,
- tendenciózussága stb.

Az elsőszóban *Szederkényi Ervin* — a kötet cikkeinek válogatója — nyilván mindannyiunk nevében szól, amikor a könyv úttörő jellegét hangsúlyozza, és folytatását várja.

Nem is zár le egyetlen kérdést sem; csak az volt a szándéka, hogy a cikkeken felvetődött problémákon elgondolkodjunk, és se-

gítsük az ifjúsági irodalom ügyéért elkezdett harcot. Ez tűnik ki a könyv kiadása céljának megjelöléséből is:

„Az olvasó bizonyára látni fogja: sok a nyitott kérdés, a végleges, részleteiben kidolgozott válasz viszont sokkal kevesebb. Értelme és értéke a problémák felvetésében, a szenvedélyes felelősségtudatban van, tudományos igényét tekintve csak szerény alapvetésül szolgálhat a tüzetesebb kutatásokhoz, s tájékoztatást nyújthat mindazoknak, akik maguk is felelősséget éreznek az ifjúsági irodalom ügyéért.”

E szerény és szimpatikus summázás őszinte érdeklődést kelt a közölt cikkek iránt, amelyekre nem is elsősorban az egymás közötti vitatkozás a jellemző, hanem inkább az azokkal való polemizálás, akik tehetnének valamit a gyermek- és ifjúsági irodalom gondjainak enyhítéséért, problémáinak megoldásáért.

Mindenekelőtt *Kolta Ferenc* írását kell kiemelnünk, aki nagyon jelentős szerepet vállalt mind a vita elindításában és vezetésében, mind abban az elismerést és köszönetet érdemlő erőfeszítésben, hogy a múlt és jelen mulasztását megkísérelte, ha ideiglenes és minden teljességre való törekvés igénye nélkül is, pótolni. Ezzel igen komoly segítséget nyújtott elsősorban a gyakorló pedagógusoknak, de problémafelvetései, elemzései feltétlenül segítik a gyermek- és ifjúsági irodalommal foglalkozó írókat is. Felvázolja — talán egy kissé túl szélesen is — mindazokat a feladatokat, amelyek megoldása elengedhetetlenek és sürgetőnek tűnik. Szenvédélyes hangon veti fel a felelősséget mindazoknak, akiknek mulasztásai okozójak a gyermek- és ifjúsági irodalom siralmas helyzetének. Joggal emlegeti a nagy fokú közönyt, nemtörődömséget:

„A még meglevő sok hiányosságért az irodalomtudomány és a kritika művelőit is felelősség terheli. Elméleti írás — a pedagógusképző intézmények számára kiadott tankönyvpótló jegyzeteknél kívül — úgyszólván egyáltalán nem jelent meg ideológiai kérdésekről, publicisztikai szinten is alig-alig valami. Talán csak a mesével és a meseirodalommal kapcsolatos 1960-as sajtóvita és később az életrajzi művek sajtóvitája érdemel említést.”

Vagy nézzük a folyóirataink felelősségéről mondottakat:

„Hogy ifjúsági könyvkritikánk alig van, annak nemcsak irodalomtudományunk elmé-

leti tevékenységének ilyen irányú gyengesége az oka, nem is csak a kritikusok húzódozása és felkészületlensége, hanem folyóirataink szerkesztői politikája is. Sok szerkesztőnk még mindig az irodalmi élet periferiáján buján tenyésző értéktelen haszontalanságot lát benne, amellyel nem érdemes sokat foglalkozni. Pedig egy egész nemzedék erkölcsi arculatának és esztétikai fogékonyságának, érdeklődésének alakulása függ tőle."

Külön öröm számunkra, hogy módunk nyílik a csehszlovák írószövetség nemzetközi kongresszusának, amelyet „A gyermek az atomkorszak emberei és könyvei között” címmel hívott össze, anyagába némiképpen betekinteni.

(Nem tudom, nem volna-e érdemes az ott elhangzottak egészének elemző, magyarázó szöveggel ellátott kiadását.)

Rangos helyet foglal el a vitaanyagban *Hegedűs András* tanulmánya. Már a címe is: „Írók, kritikusok és pedagógusok felelőssége az ifjúsági irodalom ügyéért”, konkrétan körülhatárolja, kiemeli azok körét, akik a legtöbbet tehettek volna és tehetnének az ifjúsági irodalom felvirágoztatásáért. Helyes fölvetés a gyermek- és ifjúsági irodalom tartalmi körének szélesebb meghatározása, amely kétségtelenül több a szorosan vett szépirodalmi alkotások körénél. Tetszik szókimondó őszintesége. Gazdag ismeretek birtokában bátran, minden kerteles nélkül, tapintja ki a gyermek- és ifjúsági irodalom legfájóbb sebeit. Ítéletei jelzik azt a mércét, amelyet alkalmaznunk kell a gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotások egyre duzzadó tömegének szelekciójában.

Az ifjúsági irodalom kritikái közül kiemelt példái, amelyekben bizonyítja a kritikusok közömbösségét, elnéző vállveregetését, vagy éppen arisztokratizmusát, — kár, hogy nem név szerint —, remélhetőleg példa lesz egy minőségi változáshoz, mert jelenleg:

„Az igényes bírálatok mellett túlsúlyban vannak a tartózkodó, tapintatos, az elutasítás bátor kimondásától viszolygó kritikák.”

Új oldalról világítja meg a kérdést *Harsányi István*: Az ifjúsági irodalom sorsa a tömegkommunikációs eszközök korszakában című tanulmánya. Felveti az olvasásra szánt idő problémáját. Kicsit meghökkentő, de így igaz: az iskolai munkán kívül alig-alig jut napi egy óra az olvasásra, feltéve, ha „... meg tud vinni az audiovizuális, egyszerre látható, hallgató, mozgást, tömeget, teret, részben színeket

is közvetítő, rendkívül hatékony összehatású tömegközlési eszközökkel, a filmmel és a televízióval. Ez pedig, a dolgokat reálisan, pszichologikusan nézve, csaknem eleve kudarcra ítélt feladat.”

Harsányi megállapításai egyáltalán nem elhanyagolható tényezők a vita konkrétságának biztosítása miatt.

Elgondolkodtató *Szóllósy Kálmán* cikke (Ifjúság, könyvek, könyvtárak), melyben statisztikai adatokkal bizonyítja az ifjúsági könyvek közötti választás szegényes lehetőségeit, a szinte tragikusnak látszó könyvhiányt.

Elismerésünk mellett talán nem tűnik sem ünneprontásnak, sem elégedetlenségnek, ha mégis három — sokunk szerint — jelentős problémakör alapos megvitatásának szükségességét fölvetjük:

1. A gyermek- és ifjúsági irodalom esztétikai alapelveinek, az egész irodalomra érvényes törvényeken belül, konkrétabb körülhatárolása, és az alapelvek elemzése,

2. A tudományos-fantasztikus irodalom helye ifjúsági irodalmunkban. Földes Péter a műfaji elemzésnél, Kolta Ferenc a felszabadulás utáni ifjúsági irodalom rövid áttekintésében tesz ugyan róla említést, de ennél többről van szó. Az ifjúság érdeklődése a tudományos-fantasztikus irodalom irányában toldódik el.

3. A viták joggal ostorozzák a jelen hiányosságait — aggódva a jövőért —, vetik fel a rendelkezésre álló irodalom csekély voltát.

De önkéntelenül is felvetődik a kérdés: a meglevő lehetőségekkel helyesen gazdálkodunk-e? Valóban a legjobb könyvek jutnak a gyermekek kezébe, és mind oda is jut? Könyvtárosok, pedagógusok, mindent megtettünk a legjobb szelekció érdekében? S mi mindnyájan nyugodtan elmondhatjuk: mindent elkövettünk azért, hogy a legalább elérhető jó könyvek alapján rendszeres olvasókká váltak gyermekeink? Az olvasás hatékonyságának neveléséről is jó lenne vitatkozni.

A vita anyagának megjelentetésén túl külön örömünkre szolgál Rákai István bibliográfiai tájékoztatója, amelyben tárgykör szerint állította össze csaknem a teljes ifjúsági irodalomra vonatkozó írásokat.

Kívánságunk most már az: el is jusson e könyv a gyakorló pedagógusok mindegyikéhez; megtalálható legyen minden iskola könyvtárában.

Elekes Mihály